

Erfaringer med tiltaksprogrammet PALS

*En kvalitativ undersøkelse av hva lærere og skoleledere
framhever ved implementeringen av pilotprosjektet - en
innovasjon for å forebygge og redusere problematferd i skolen.*

Wenche Hustadnes Hagen



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2008

Sammendrag

Formål

Formålet med undersøkelsen har vært å få kunnskap om læreres og skolelederes erfaringer knyttet til implementeringen av det skoleomfattende tiltaksprogrammet PALS. Undersøkelsen er gjennomført ved to barneskoler som deltok i pilotprosjektet i 2002-2005. I prosjektperioden fikk skolene opplæring og støtte fra Atferdssenteret. Undersøkelsen retter fokus mot implementeringen av PALS som et skoleutviklingsprosjekt. Det har vært et mål å få fram kloke grep og utfordringer i innovasjonen, og å belyse hva deltakerne framhevet som viktige faktorer for kompetanseutvikling.

Undersøkelsens hoved- og delproblemstillinger

- Hva framhever lærere og skoleledere som betydningsfullt ved implementeringen av PALS som et prosjekt for skoleutvikling?

Hovedproblemstillingen besvares ved følgende *delproblemstillinger*:

1. Hva vektlegger lærere og skoleledere som viktige faktorer for kompetanseutvikling under innovasjonen?
2. Hva har lærere og skoleledere opplevd som de største utfordringene i innovasjonen?

Metode:

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg brukt kvalitativ case-studie som forskningsdesign. Den metodiske tilnærmingen er semistrukturert intervju. Utvalget er strategisk, og består av fem lærere og tre skoleledere ved to pilotskoler. Datamaterialet ble kategorisert og analysert gjennom et utvalg temaer som var relevante for å belyse oppgavens problemstilling. Materialet er primært tolket i lys av Kvaales tre tolkningskontekster, men inneholder også elementer av Grounded Theory.

Resultater og konklusjon:

Undersøkelsen viser at implementering av PALS-programmet var en egnet form for å få igangsatt skoleutvikling knyttet til forebygging og reduksjon av problematferd. Det vektlegges at PALS er et skoleomfattende program med tiltak på skole-, gruppe- og individnivå (systemperspektiv). Det førte til en felles praksis på skolen, og reduserte lærernes opplevelse av å stå alene med problematferd. Aktørene fikk i tidlig fase god motivasjon og eierforhold til prosjektet. De framhevet betydningen av et følt behov for prosjektet, av et bevisst valg om å delta, av muligheten for å tilpasse programmet til egne forhold, og at de hadde den avgjørende myndigheten.

Den eksterne konsulenten fra Atferdssenteret hadde en viktig rolle i pilotprosjektet. Det har hatt stor betydning at skolen har blitt tilført faglig spisskompetanse, og at hovedvekten i opplæringen lå på handlingsplanet. Opplæring i de atferdsteoretiske prinsippene knyttet til belønning førte til at lærerne dreide fokus fra negativ til positiv elevatferd, og at de fikk en interaksjonsforståelse av problematferd. Konsulenten bidro til at innovasjonen fulgte en systematisk framgangsmåte, og at skolene fikk den støtten de trengte i utviklingsarbeidet. Deltakerne i undersøkelsen opplevde økt forventning om mestring av klasseledelse og problematferd, og mente at det hadde skjedd en kompetanseutvikling gjennom implementeringen av PALS.

Skolelederne var engasjert og deltok aktivt i pilotprosjektet, slik at lærerne fikk ansvar og ble motivert. At innovasjonen hadde forankring i ledelsen ble framhevet som svært viktig. Lederne sørget for praktisk tilrettelegging, og for at tilstrekkelig tid ble avsatt.

Undersøkelsen viste at skolelederne hadde svak bevissthet om motstand og barrierer. De løste praktiske utfordringer etter hvert som de oppsto. Deltakerne i undersøkelsen var usikre på om de vil klare å videreføre PALS som en kontinuerlig utviklingsprosess etter at pilotprosjektet er over.

Forord

Med min masteroppgave i spesialpedagogikk avslutter jeg en interessant tid ved Institutt for spesialpedagogikk. Å skrive masteroppgave har vært en lærerik, men til tider ”smertefull” prosess å være i samtidig med arbeid i skolen. Jeg er lettet og glad over at jeg har klart å komme i mål.

En kunstner sa: ”Man fullfører ikke et bilde. Man forlater det”. (Christensen 2005: 6). Slik føles det med ”Oppgaven” også. Nå er det tid for å forlate den, og å rette blikket mot andre dimensjoner i livet.

En stor takk til dere som tålmodig har fulgt meg den lange veien mot målet:

- Min veileder, professor Sven Nilsen. Takk for din genuine interesse og dine konstruktive faglige innspill. Du ga meg alltid lyst og mot til å arbeide videre med ”Oppgaven” etter veiledningsøktene. En spesiell takk for at du ville fortsette som veileder, selv om jeg fikk avbrudd i arbeidet underveis.

- Min medstudent og venn, Kari. Takk for at du satte av tid, slik at jeg fikk dele gleder og utfordringer med deg gjennom hele prosessen. Refleksjonene våre har ført til en dypere forståelse som bare kan forløses gjennom dialog. Det har vært inspirerende.

- Takk til min nærmeste familie for all oppmuntring og støtte!

- Sist, men ikke minst: Takk til lærere og skoleledere ved de to pilotskolene for at dere raust delte erfaringer og tanker om PALS-prosjektet med meg, slik at denne undersøkelsen lot seg gjennomføre. Jeg håper at den kan komme til nytte for skoler som skal arbeide systematisk med å forebygge og redusere problematferd.

Oslo, april 2008

Wenche Hustadnes Hagen

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
INNHold	7
1. INTRODUKSJON.....	11
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA.....	11
1.1.1 Personlig bakgrunn.....	11
1.1.2 Faglig og samfunnsmessig relevans	11
1.2 OPPGAVENS FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	13
1.3 DISPOSISJON FOR OPPGAVEN	14
2. TEORETISK FORSTÅELESERAMME	15
2.1 INNLEDNING.....	15
2.2 PALS	16
2.2.1 Bakgrunn.....	16
2.2.2 Teorigrunnlag	17
2.2.3 Pals-programmets implementeringstrategi.....	18
2.3 SYSTEMTEORI, EN OVERORDNET FORSTÅELESERAMME.	20
2.4 SOSIAL LÆRINGSTEORI.....	21
2.4.1 Atferdsteori	21
2.4.2 Banduras og Pattersons læringsteorier	23
2.5 KLASSELEDELSE OG TILNÆRMING TIL PROBLEMATFERD.	24
2.5.1 Klasseledelse.....	24
2.5.2 Tilnærming til problematferd.....	26
2.6 SKOLEUTVIKLING.....	27

2.6.1	<i>Skoleutvikling</i>	27
2.6.2	<i>Skolen som lærende organisasjon</i>	28
2.6.3	<i>Innovasjon som systemrettet arbeid</i>	30
2.6.4	<i>Viktige roller</i>	33
2.6.5	<i>Kompetanseutvikling</i>	35
2.7	TO KRITISKE SUKSESSFAKTORER	37
2.7.1	<i>Eierforhold</i>	37
2.7.2	<i>Bevissthet om motstand og barrierer</i>	38
3.	METODISK TILNÆRMING	40
3.1	INNLEDNING	40
3.2	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	40
3.3	VALG AV METODE OG DESIGN:	42
3.3.1	<i>Case-studie</i>	42
3.3.2	<i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	44
3.4	INNSAMLING AV DATA	45
3.4.1	<i>Valg av informanter</i>	45
3.4.2	<i>Utforming av intervjuguide</i>	46
3.4.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	47
3.5	ANALYSE OG TOLKNING AV DATAMATERIALET	49
3.5.1	<i>Systematisering, kategorisering og tolkning</i>	49
3.6	VURDERING AV UNDERSØKELSENS KVALITET.	51
3.6.1	<i>Validitet</i>	52
3.6.2	<i>Reliabilitet</i>	53
3.6.3	<i>Generalisering</i>	55
3.7	ETISKE BETRAKTNINGER OM FORSKNINGSPROSESSEN	56

4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA.....	57
4.1	INNLEDNING.....	57
4.2	IMPLEMENTERINGSKVALITET	58
4.2.1	<i>Følt behov for et skoleomfattende tiltaksprogram</i>	<i>58</i>
4.2.2	<i>God tid til planlegging og lokal tilpasning av tiltak</i>	<i>59</i>
4.2.3	<i>Betydningen av støtte i innovasjonsprosessen</i>	<i>60</i>
4.2.4	<i>En systematisk framgangsmåte</i>	<i>62</i>
4.2.5	<i>Oppsummerende drøfting</i>	<i>63</i>
4.3	FELLES PRAKSIS	66
4.3.1	<i>Felles praksis og felles ansvar for elevene</i>	<i>67</i>
4.3.2	<i>Felles praksis og bedre arbeidsmiljø.....</i>	<i>68</i>
4.3.3	<i>Felles praksis og forutsigbarhet for elevene.....</i>	<i>69</i>
4.3.4	<i>Oppsummerende drøfting</i>	<i>70</i>
4.4	KOMPETANSEUTVIKLING	72
4.4.1	<i>Fokus på belønning førte til endret elevsyn.....</i>	<i>72</i>
4.4.2	<i>Før og nå: Er praksis endret ?</i>	<i>73</i>
4.4.3	<i>Betydningen av opplæring</i>	<i>75</i>
4.4.4	<i>Skolelederes kompetanseutvikling.....</i>	<i>77</i>
4.4.5	<i>Oppsummerende drøfting</i>	<i>78</i>
4.5	UTFORDRINGER I INNOVASJONEN.....	82
4.5.1	<i>Svak bevissthet om motstand og barrierer.....</i>	<i>82</i>
4.5.2	<i>Motivasjon og utholdenhet.....</i>	<i>83</i>
4.5.3	<i>Varierende oppslutning om innovasjonen</i>	<i>83</i>
4.5.4	<i>Videreføring av PALS</i>	<i>84</i>
4.5.5	<i>Oppsummerende drøfting</i>	<i>85</i>

5. KONKLUSJONER OG IMPLIKASJONER.....	87
5.1 OPPSUMMERING OG DRØFTING AV SENTRALE RESULTATER.....	87
5.1.1 Oppsummering og drøfting av første delproblemstilling	88
5.1.2 Oppsummering og drøfting av andre delproblemstilling.....	91
5.1.3 Konklusjon av hovedproblemstilling.....	91
5.2 IMPLIKASJONER.....	93
5.2.1 Praktisk-pedagogiske implikasjoner	93
5.2.2 Forskningsmessige implikasjoner	95
ETTERORD.....	96
LITTERATURLISTE	97

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Forespørsel til rektor om å delta i undersøkelsen

Vedlegg 3: Forespørsel til lærer om å delta i undersøkelsen

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer

Vedlegg 6: Intervjuguide skoleleder

Vedlegg 7: Kodeliste

1. INTRODUKSJON

1.1 Begrunnelse for valg av tema

1.1.1 Personlig bakgrunn

”Vet du – det er så hyggelig å være her nå...”

Uttalelsen kom spontant fra en klassestyrer etter at jeg hadde observert klassen hennes, og den gjorde meg nysgjerrig på hva som lå til grunn for hennes opplevelse. Det siste året hadde hun opplevd arbeidssituasjonen på skolen som vesentlig endret og forbedret. Læreren arbeider ved en av de fire barneskolene i Norge som prøvde ut det skoleomfattende tiltaksprogrammet ”Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen”, PALS. Det treårige pilotprosjektet (2002-2005) var initiert og fikk ekstern støtte av Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis (Atferdssenteret). PALS er nå i bruk ved 91 skoler i Norge (Atferdssenteret 2008), og det utdannes PALS-veiledere til å lede innovasjonene (Arnesen mfl. 2006). I nyere publikasjoner omtales PALS som en tiltaksmodell, men i masteroppgaven har jeg valgt å beholde betegnelsen tiltaksprogram som ble brukt i pilotprosjektperioden.

Min bakgrunn for valg av PALS som tema for masteroppgaven knytter seg til interesse for å utvikle skolen som lærende organisasjon gjennom innovasjon og samarbeid. Gjennom studien av PALS ønsker jeg for egen del å tilegne meg økt kunnskap om skoleutvikling knyttet til forebygging og reduksjon av problematferd.

1.1.2 Faglig og samfunnsmessig relevans

Den siste 10-årsperioden har det i økende grad blitt fokusert på problematferd som læringshemmende faktor i norsk skole. PISA-undersøkelsen i 2004 viste at norske elever rapporterte om mest bråk, uro, sløsing med tid og motivasjonsvansker av alle elever i OECD-land. Alle elever i norsk skole har en individuell lovfestet rett til et godt læringsmiljø (Opplæringslovens § 9a, Utdanningsdirektoratet 2004). Uro stjeler

verdifull tid fra undervisning og læringsaktiviteter, og omfanget av atferdsproblemer i norsk skole er for stort. Undersøkelser indikerer at ca 15 % av elevene har moderate atferdsvansker og at 2-3 % har alvorlige vansker, og det ser ut til at problemet er økende. Det viser seg imidlertid at det er mindre atferdsproblemer på skoler der man arbeider aktivt med forebyggende og kompetansebyggende tiltak, og med en helhetlig innsats på skole-, gruppe- og individnivå (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Å forebygge atferdsvansker er et viktig bidrag til at barn kan komme inn i gode læringsprosesser.

Betydningen av tidlig innsats, at tiltak settes inn tidlig i barns oppvekst og i tidlig fase før et problem manifesterer seg, vektlegges i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). Tidlig innsats i form av god tilrettelegging kan forebygge at vansker oppstår (Nilsen 2008). At elevene opplever lærere som har positive forventninger, er støttende og gir raske og relevante tilbakemeldinger, virker stimulerende og læringsfremmende. Flere undersøkelser viser at elevene trives i norsk skole, men en ser ingen klar sammenheng mellom trivsel og læring. Det er et uttalt mål å bedre norske elevers lærings-prestasjoner. Det vil være nødvendig med faglig og metodisk kompetanseheving, slik at lærere utvikler bedre ferdigheter i klasseledelse og relasjonsbygging, og at kompetanseutvikling settes i system i en lærende skole (St.meld. nr. 16, 2006-2007).

Mer enn halvparten av lærerne på skolene i Norge har vært innblandet i vold eller truende situasjoner på jobben de siste fem årene (Utdanningsforbundet 2005). I møte med elever med alvorlige atferdsvansker er kompetansen til den enkelte lærer og skole ofte mangelfull. Man opplever å være i en avmaktsposisjon. Undersøkelser viser at atferdsvansker er det fagfeltet der lærere føler størst behov for bedre kompetanse (KUF 1998). Kunnskap fra nyere forskning om hva som er virksomme tiltak for å forebygge og redusere atferdsvansker, har så langt i liten grad blitt tatt i bruk i skolen (Nordahl mfl. 2005). I Strategi for læringsmiljøet i grunnskolingen (2005-2008) pekes det på behovet for en sterkere kunnskapsbasert praksis, for å bedre læringsmiljøet i skolen. Et godt samarbeid mellom forskningsmiljøet, de spesialpedagogiske fagmiljøene og skolen blir viktig for å kunne ta i bruk forskningsbasert kunnskap i praksisfeltet. Forskere kan i enkelte tilfeller bidra med

konkret veiledning og evaluering av tiltak (Nordahl mfl. 2003). Pilotprosjektet PALS er et eksempel på det.

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Hovedformålet med masteroppgaven er å vinne innsikt i læreres og skolelederes opplevelse av implementeringen av PALS som et skoleutviklingsprosjekt knyttet til forebygging og reduksjon av problematferd i skolen. Min intensjon er at studien kan bidra til ny innsikt om PALS som kan komme til nytte for skoleledere, nye PALS-veiledere og Atferdssenteret i arbeidet med å ta i bruk PALS på nye skoler, samt når PALS skal videreutvikles som et kontinuerlig utviklingsarbeid på eksisterende PALS-skoler. Jeg håper at undersøkelsen om erfaringene fra pilotprosjektet også kan ha noe å tilføre andre som skal arbeide med å forebygge og redusere problematferd på en systematisk måte. På bakgrunn av dette valgte jeg følgende hovedproblemstilling:

Hva framhever lærere og skoleledere som betydningsfullt ved implementeringen av PALS som et prosjekt for skoleutvikling?

Jeg retter oppmerksomheten mot ulike sider ved implementeringen av PALS som lærere og skoleledere opplever som betydningsfullt for egen utviklingsprosess. I tillegg retter jeg fokus mot utfordringene under innovasjonen. For å kunne besvare problemstillingen har jeg derfor følgende delproblemstillinger:

- 1) Hva vektlegger lærere og skoleledere som viktige faktorer for kompetanseutvikling under innovasjonen?*
- 2) Hva har lærere og skoleledere opplevd som de største utfordringene i innovasjonen?*

Det innebærer at jeg i det første spørsmålet er opptatt av kvaliteter implementeringen av PALS har for økt kompetanse i å mestre atferdsproblemer i skolen. I det andre spørsmålet retter jeg oppmerksomheten mot barrierer og motstandsfaktorer under innovasjonen. Avklaring av begreper som er sentrale for problemstillingen, har jeg valgt å gjøre nærmere rede for underveis i oppgaven.

1.3 Disposisjon for oppgaven

Foruten introduksjonen består oppgaven av fire hovedkapitler.

I kapittel 2 redegjør jeg for oppgavens teoretiske forståelsesramme. Her vil jeg sette problemstillingen inn i en bredere faglig sammenheng.

I kapittel 3 omtales den metodiske tilnærmingen som er benyttet for å besvare oppgavens problemstillinger. Kapitlet belyser den vitenskapsteoretiske referanserammen for oppgaven, valg av design og metode for undersøkelsen, samt etiske betraktninger.

I kapittel 4 presenteres og analyseres resultatene fra undersøkelsen med sikte på å besvare de aktuelle problemstillingene. Sentrale resultater blir drøftet i lys av den teoretiske referanserammen for oppgaven.

I kapittel 5 foretar jeg en samlet oppsummering og drøfting av de viktigste resultatene, sett i forhold til de problemstillingene jeg opererer med. Til slutt ser jeg på praktiske og forskningsmessige implikasjoner som kan utledes av undersøkelsen.

2. TEORETISK FORSTÅELESRAMME

2.1 Innledning

Som beskrevet i introduksjonskapittelet handler min hovedproblemstilling om hva lærere og skoleledere framhever ved implementeringen av pilotprosjektet Positiv Atferd støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen (PALS). I kapittel to gjør jeg rede for den teoretiske forståelsesrammen jeg ser oppgavens problemstilling i lys av. Foruten innledningen består kapitlet av seks avsnitt:

- PALS
- Systemteori, en overordnet forståelsesramme
- Sosial læringsteori
- Klasseledelse og problematferd
- Skoleutvikling
- Kritiske suksessfaktorer

I presentasjonen av PALS tar jeg utgangspunkt i Atferdssenterets presentasjon av programmet (Arnesen mfl. 2003, 2006). Deretter gir jeg en nærmere omtale av det jeg oppfatter som sentralt teorigrunnlag for PALS som et skoleutviklingsprosjekt. Jeg omtaler systemteori som en overordnet, helhetlig forståelsesramme, før jeg beskriver Bronfenbrenners økologiske teori. I avsnittet om sosial læringsteori gjør jeg først rede for prinsipper for atferdsmodifikasjon og trekker inn noen kritiske bemerkninger knyttet til bruken, før jeg presenterer to læringsteorier (Bandura og Patterson) som er sentrale i teorigrunnlaget til PALS. Det fjerde avsnittet handler om begrepene klasseledelse og problematferd. I det siste avsnittet om skoleutvikling redegjør jeg for faktorer som kan påvirke implementerings- og endringsprosesser i skolen, herunder teori om innovasjon og kompetanseheving. Til slutt utdyper jeg to kritiske suksessfaktorer i endringsarbeid, eierforhold og bevissthet om motstand og barrierer.

2.2 PALS

PALS er et skoleomfattende manualbasert tiltaksprogram for å styrke barns sosiale kompetanse, og for å forebygge og mestre atferdsproblemer i skolen (Arnesen mfl. 2003, 2006, Nordahl mfl. 2006). PALS er en omfattende intervensjonsmodell der skolene systematisk prøver ut metoder som gjennom forskning har vist lovende resultater overfor barn med atferdsproblemer i skolen. ”Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen” (PALS) er både tittel og mål for programmet. PALS er utviklet for bruk på barnetrinnet og omfatter alle elever og ansatte på skolen. Modellen vektlegger en proaktiv tilnærming (se punkt 2.5.1). I vår sammenheng betyr det at skolen arbeider aktivt og forebyggende, slik at alle aktører involveres i å skape et forutsigbart og godt læringsmiljø før problemer oppstår, og at skolen har systemer og kompetanse til å takle utfordrende elever på en hensiktsmessig måte (Arnesen mfl. 2003, 2006).

2.2.1 Bakgrunn

På 90-tallet fikk en økt erkjennelse om at det faglige nivået i arbeidet med barn og unge med problematferd var for lavt og lite forskningsbasert (BFD 1997). Ansvar for tiltak ble lett pulverisert, og en innså viktigheten av samordnet innsats for å forebygge og behandle atferdsvansker. Etter en ekspertkonferanse i 1997 fikk en forskergruppe ansvar for å vurdere ulike program og tiltak for å redusere atferdsvansker og å utvikle barns sosiale kompetanse. I sin innstilling ”Rapport 2000” (KUF og BFD 2000), hevder forskerne at atferdsproblemer er et sammensatt (multideterminert) fenomen, der både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold virker sammen. Tiltak for å forebygge og behandle atferdsvansker må derfor gjenspeile vanskenes kompleksitet. I tillegg til noen få program som hadde vist lovende resultater i norsk skole, anbefalte forskerne å ta i bruk og videreutvikle de familiebaserte metodene Multisystemisk terapi (MST) og Parent Management Training, Oregonmodellen (PMT-O), begge utviklet ved Oregon Social Learning Center. En forskningsenhet ved Universitetet i Oslo (Atferdsprosjektet) fikk ansvar for å initiere forskning og opplæring, og å utvikle metoder for behandling av atferdsvansker (KUF / BFD 2000).

Etter etablering av Atferdssenteret i 2003, har senteret et overordnet nasjonalt ansvar for opplæring, utprøving og videreutvikling av PMT-O. Etter utprøving av behandlingsmodellen, ønsket forskerne ved Atferdssenteret å utvikle og prøve ut en helhetlig skoleomfattende tiltaksmodell bygd på de samme prinsippene. Det resulterte i tiltaksprogrammet og pilotprosjektet PALS (Arnesen mfl. 2003). Å følge et slikt program innebærer en mer standardisert og forhåndsdefinert måte å arbeide med problemer i skolen på, noe som har liten tradisjon i norsk skole (Arnesen mfl. 2006).

2.2.2 Teorigrunnlag

Som tidligere omtalt i avsnitt 2.1 har PALS en multiteoretisk forankring. I følge Atferdssenteret (Arnesen mfl. 2003, 2006) bygger PALS på prinsippene og komponentene i behandlingsmodellen PMT-O, Bronfenbrenners sosialøkologiske teori og Banduras sosiale læringsteori. Gerald Pattersons læringsteori om sosial interaksjon er sentral i teorigrunnlaget. Teorien forklarer hvordan antisosial atferd læres og opprettholdes i barns familie og oppvekstmiljø (Patterson 2002, Arnesen mfl. 2003, 2006, Ogden 2002, Nordahl mfl. 2005).

Det empiriske grunnlaget for PALS er teoretiske modeller for skoleomfattende tiltak utviklet ved Universitetet i Oregon, spesielt modellen SW-PBIS (School-wide Positive Behavior Intervention & Support) (Arnesen mfl. 2003). Andre vesentlige bidrag til teorigrunnlaget (Arnesen mfl. 2003, 2006) er metoder og tiltak som har vist særlig lovende resultater i evalueringsundersøkelser (Sørli 2000), teori om klasse- og undervisningsledelse (Ogden 2002), teori om problemeskalering (Colvin & Ramsey i Arnesen mfl. 2003), teori om sosial kompetanse og ferdighetstrening (Elliot & Gresham 2002) og teori om funksjonell atferdsvurdering (Crone & Horner 2003).

Etter min vurdering er elementer av behavioristisk teori (atferdsteori) tydelige i PALS. En kan også gjenkjenne elementer av empowerment (Dunst mfl. 1994, Egan 2002, Lassen 2001, 2002) og løsningsfokusert tilnærming (De Shazer 1994, Langslet 2000, Thompson & Rudolph 2000) i opplæringen og rådgivningen som ble gitt i implementeringen. I det følgende blir sentrale sider ved teorigrunnlaget omtalt i forbindelse med temaene i teorikapitlet der de naturlig hører til.

2.2.3 Pals-programmets implementeringstrategi

Forutsetning for deltakelse i pilotprosjektet PALS (2002-2005) var at skolene selv opplevde et behov for å utvikle positiv atferd og fremme et støttende læringsmiljø, at det var minst 80% oppslutning blant skolens personale, og at skoleledelsen støttet og deltok aktivt i utviklingsarbeidet. Videre måtte skolene definere minst ett mål for forbedring. De måtte være villige til å prioritere tilstrekkelig tid og ressurser, og å ha fokus på PALS-arbeidet i minst tre år. PALS-prosjektet skulle sikres støtte fra skolens foresatte og støtteapparat, som skoleeier og PP-tjeneste. Arbeidet ble forankret i en teammodell, der et representativt team (PALS-teamet) med deltakere fra skolens ledelse, ansatte, foreldrenes arbeidsutvalg (FAU) og PP-tjenesten fikk en nøkkelrolle i implementeringen. Skolene forpliktet seg også til å samle inn evalueringsdata til Atferdssenterets forskning på implementeringen av PALS (Arnesen mfl. 2003).

Med unntak av krav om evalueringsdata som nå gjelder et utvalg skoler, stilles fortsatt de samme krav og forpliktelser til nye skoler som skal ta i bruk PALS-programmet. Kriteriene skal sikre høy grad av implementering, ved at skolene har et erkjent behov for utviklingsarbeidet, og høy grad av deltakelse og støtte. Forskning viser at god tiltaksintegritet har signifikant effekt på utbyttet. Dårlig og middels god implementering av tiltak kan føre til forverring av atferdsproblemer, og særlig gjelder det for de mest risikoutsatte elevene (Sørli 2000, Nordahl mfl. 2005).

PALS har *tre tiltaksnivåer* som retter seg mot tre målgrupper elever: Det første tiltaksnivået er et skoleomfattende forebyggende, *universelt nivå*. Målgruppen er alle skolens elever. Det legges vekt på å utarbeide og håndheve noen få positivt formulerte regler for forventet atferd. Elevene undervises i skolens regler og får sosial ferdighets-trening. Personalet gir elevene oppmuntring, håndfast belønning og forutsigbare reaksjoner og konsekvenser i henhold til skolens regler (Arnesen mfl. 2003).

Målgruppen for andre tiltaksnivå er elever som har moderat risiko for å utvikle problematferd, *selektert nivå*. På grunnlag av registrering av brudd på skolens regler (SWIS-registreringer) (Arnesen og Ogden 2006), observasjon og eventuelt en enkel

funksjonell atferdsvurdering (Crone & Horner 2003), får eleven tilpassede tiltak individuelt eller i gruppe (Arnesen mfl. 2003, 2006).

Målgruppen for tredje tiltaksnivå er elever som har utviklet atferdsproblemer, eller står i høy risiko for å gjøre det, *indikert nivå*. For disse elevene iverksettes det individuelt tilpassede tiltak på grunnlag av funksjonell atferdsvurdering, og en tilstreber å koordinere innsatsen fra skole og hjem gjennom hyppig samarbeid. Foreldrene kan bli tilbudt foreldreveiledning av PMTO-terapeut. Lærerne får også noe opplæring i metodene, slik at de kan bruke de samme prinsippene på skolen (Arnesen mfl. 2003, 2006). Målet er å hindre en negativ utvikling av atferdsvanskene, og at foreldre og skolens personale kan støtte og mestre barnet på en hensiktsmessig måte (Arnesen mfl. 2006).

PALS er oppbygd av *fire hoveddeler som henger sammen* (Arnesen mfl. 2003): En *systemdel*, som vektlegger utvikling av et positivt og trygt læringsmiljø og en kultur for samhandling med foresatte, skolens støtteapparat, og på sikt et nettverk av PALS-skoler. En *praksisdel*, som innebærer opplæring og tiltak for fremme en positiv skolekultur som gir støtte til elevenes utvikling av sosial og skolefaglig kompetanse.

Et tredje element i PALS er *datadelen*: Ved å registrere brudd på skolens regler og å bruke det skoleomfattende databaserte informasjonssystemet *SWIS*, School-Wide Information System (Arnesen og Ogden 2006), får skolen innsikt i når, hvor og med hvem negative hendelser skjer. SWIS vurderes å være et egnet verktøy til å kartlegge behov for støttetiltak på et tidlig tidspunkt (Arnesen mfl. 2006). Informasjonen brukes til å redusere faktorer som utløser og opprettholder negativ atferd på skolen, og til å skreddersy tiltak til elever som trenger støtte i tillegg til de skoleomfattende tiltakene.

Resultatdelen i PALS beskrives som forståelsen av sammenhengen mellom de tre delene nevnt over, og om de til sammen gir målbare resultater og bidrar til utvikling av en skolekultur med støttende læringsmiljø preget av positiv atferd og samhandling. Atferdssenteret har gjort omfattende evaluering av pilotprosjektet, og PALS omtales nå som en tiltaksmodell med dokumenterte resultater (Nordahl mfl. 2006).

2.3 Systemteori, en overordnet forståelsesramme.

Systemteori er en overordnet forståelsesramme, som fanger opp at virkeligheten er kompleks (Ogden 1987). Kjernen er å få fram hvordan elementene i et system og ulike systemer er knyttet sammen, og at et problem ikke kan løses uavhengig av konteksten (Bateson 1972, Klefbeck og Ogden 2003). Systemteori og økologisk tenkning har fått stor gjennomslagskraft i pedagogikken de senere år (Johannesen mfl. 2001). Med et systemperspektiv på skoleutvikling blir det naturlig å sikre støtte og oppslutning fra skolens ansatte, foresatte og eksterne samarbeidspartnere.

Bronfenbrenners sosialøkologiske teori framhever helheten i barns utvikling og oppvekst, og at barnet utvikler seg gjennom aktiv påvirkning og gjensidig tilpasning mellom barnet og miljøet som omgir det (Klefbek og Ogden 2003). Innenfor en sosialøkologisk forståelsesramme fokuseres det på relasjoner og interaksjon mellom mennesker. I oppvekstsammenheng generelt, og i PALS spesielt, framheves viktigheten av gode og støttende relasjoner mellom barn og voksne, for å fremme god utvikling og læring hos barnet (Arnesen mfl. 2003, 2006). Videre understrekes betydningen av at systemer på ulike nivå samhandler slik at barn får et solid nettverk som støtter barnet på en utviklingsfremmende måte. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell beskriver betydningen av samspillet mellom barnet med sine iboende egenskaper, og forholdet til og mellom mikro-, meso-, ekso- og makro-systemene som omgir det (Bronfenbrenner 1979). Teorien gjenfinnes i PALS ved at foreldre, ulike støttefunksjoner på skolen og på kommunalt nivå, trekkes inn i arbeidet (Arnesen mfl. 2003, 2006, Nordahl mfl. 2006). Atferdssenterets rolle i prosjektet er indirekte en følge av påvirkning fra nasjonalt, politisk nivå (makrosystemet).

Et systemperspektiv på atferd innebærer å analysere barnets atferd i interaksjon med de ulike sosiale systemene barnet beveger seg i, samt å vurdere hvordan systemene påvirker hverandre. Perspektivet gjør det forståelig at barn med atferdsvansker ikke nødvendigvis viser problematferd innenfor alle systemer, og grunngir hvorfor en multisystemisk tilnærming til atferdsvansker er nødvendig (Nordahl mfl. 2005).

2.4 Sosial læringsteori

Betegnelsen sosial læringsteori brukes av enkelte synonymt med atferdsteori, mens andre (Imsen 2005, Ogden 1987, 2001, Nordahl mfl. 2005) omtaler sosial læringsteori som en videreutvikling av atferdsteorien med slektskap til både behavioristisk og kognitiv teori (Bråten 2002, Imsen 2005, Skaalvik og Skaalvik 2005). Nedenfor presenteres prinsipper for atferdsmodifikasjon og noen kritiske bemerkninger knyttet til bruken. Videre beskrives to læringsteorier som er sentrale i PALS: Banduras sosiale læringsteori og Pattersons teori om sosial læring og sosial interaksjon.

2.4.1 Atferdsteori

Sosial læringsteori har røtter i atferdsteoretisk (behavioristisk) tradisjon (Skinner), som beskriver atferd som en direkte observerbar aktivitet. Atferdsbegrepet omfatter både verbal og motorisk atferd, samt indre reaksjoner og atferd som kan måles (Ogden 1987). I følge atferdsteorien er all atferd er lært, og bestemte atferdsmønstre utvikler seg fordi de utløser bestemte reaksjoner i barnets miljø. Læring betraktes som endring av atferd (Skaalvik og Skaalvik 2005).

For å oppnå atferdsendring hos andre (atferdsmodifikasjon), er det nødvendig å sørge for at den ønskede atferden får positive konsekvenser for personen. Systematisk bruk av ulike former for respons for å stimulere ønsket atferd (belønning/forsterking) og å dempe uakseptabel atferd, er sentralt i atferdsmodifikasjon. Atferd som får oppmerksomhet har en tendens til å gjenta seg (Skinner i Imsen 2005, Langslet 2000). I gestaltteori kan det lignes med at det positive trer i figur og det negative i (bak)grunn (Kokkersvold og Mjelve 2003).

Atferdsmodifikasjon er derfor en strategi som i hovedsak fokuserer på det positive, og med belønning av ønsket atferd (Imsen 2005). Ros er i følge Ogden (2002) lærerens kraftigste virkemiddel, som kan motivere elevene både til arbeidsinnsats og ønsket atferd. En rekke undersøkelser viser at lærere roser mindre enn de tror (Ogden 2002, 2004). Målet med ros er at barn skal utvikle indre styring og selvkontroll, og etter hvert bli mindre avhengig av ytre styring (Ogden 1987, 2002).

Atferd som ikke får oppmerksomhet vil i følge Skinner forsvinne av seg selv (ekstinksjon). Negativ atferd bør derfor i størst mulig grad ignoreres, eller møtes med milde konsekvenser. Straff fjerner ikke uakseptabel atferd, og har i følge Imsen (2005) derfor en beskjeden plass i teorigrunnlaget for atferdsmodifikasjon. Et viktig prinsipp er at belønning ikke skal gis før handlingen (bestikkelse), og at lærer suverent setter betingelsene for belønning (Imsen 2005).

En innvending mot bruk av atferdsmodifikasjon i skolen er knyttet til det mekaniske menneskesynet som opprinnelig lå til grunn for metoden. Kritikken går i hovedsak på at mennesket sees som et objekt som kan formes ved ytre styring og manipulering, og at en dermed ikke tar i betraktning de bakenforliggende motiver og følelser som gjør seg gjeldende i samspill mellom mennesker (Imsen 2005, Johannessen mfl. 2001). Elevens frihet begrenses, og uønsket atferd kontrolleres og korrigeres ved å endre atferdens konsekvenser (Ogden 2002). Noen lærere tar avstand fra bruk av belønningssystemer fordi de ser det som en form for bestikkelse av elevene (Birkemo 1999).

En annen innvending mot bruk av atferdsmodifikasjon er at belønning gjerne gir god kortsiktig effekt, men at positive konsekvenser ofte får mindre effekt når de har vært i bruk en stund. Belønning som virker godt på en elev trenger ikke å ha samme effekt på andre elever, slik at lærerne stadig må finne på nye positive konsekvenser når belønningssystemer skal brukes over tid (Birkemo 1999). Det kan derfor være svært krevende for lærere å følge opp systematisk bruk av belønningssystemer i skolen.

Som en siste innvending nevner jeg faren for feil bruk av metoden. Den skal i følge Ogden (2002) brukes med utgangspunkt i en faglig og etisk målsetningsdiskusjon, med vekt på forsterkning av positiv atferd. Metoden kan virke tiltrekkende på autoritære lærere, som kan bruke positive og negative konsekvenser til å fremme egne mål på bekostning av elevenes behov. Der det er mulig, anbefales det at en sikrer seg elevmedvirkning før en starter å bruke et belønningssystem (Ogden 2002).

2.4.2 Banduras og Pattersons læringsteorier

Banduras sosiale læringsteori omtales også som sosial-kognitiv teori (Imsen 2005, Bråten 2002, Nordahl mfl. 2005). I følge teorien er det ikke bare de to faktorene ytre atferd og de sosiale omgivelsene som er av betydning. Tankemessige prosesser og indre, kognitive og følelsesmessige egenskaper innlemmes som en tredje faktor som står i gjensidig samspill med de to andre (Imsen 2005, Nordahl mfl. 2005). I et slikt perspektiv kan ikke læring forstås verken som individuell tenkning, eller som sosial praksis alene. Interaksjonen mellom dem må være i fokus for å forstå menneskelig aktivitet fullt ut (Bråten 2002). Sentralt i sosial læringsteori er fokuset på atferd, modellering, og vektlegging av at forsterking (reinforcement) må finne sted for at læring skal skje (Imsen 2005, Skaalvik og Skaalvik 2005). Belønning vil fremme barnets motivasjon og forventning om mestring (Nordahl mfl. 2005). PALS vektlegger modellering gjennom rollespill og forsterkning av ønsket prososial atferd.

I følge Bandura (1997) kan en gruppe dele forståelsen av at de er i stand til å oppnå ønskede effekter gjennom kollektiv handling (agens). Kollektiv oppfatning av handlekraft innebærer mer enn summen av enkeltindividenes oppfatninger, og kan ses som en egenskap på gruppenivå og et resultat av samordning og interaksjon i gruppa (Bråten 2002). Eksemplarisk atferd i elevgruppa blir tillagt særlig stor betydning når elevene oppfatter læreren som en betydningsfull og omsorgsfull person (Stephens 2006). Selvkontroll og empati blir viktige egenskaper for å oppnå ønskede effekter gjennom handling i fellesskapet (Nordahl mfl 2005). Assosiasjoner kan trekkes fra dette til viktigheten av gode relasjoner i elevgruppa, og utvikling av en kollektiv identitet preget av positive normer (felles spilleregler) og et prososialt handlings-repertoar i elevkollektivet (Roland 1995).

Pattersons læringsteori om sosial interaksjon beskriver hvordan antisosial atferd læres, utvikles og opprettholdes i barns familie og oppvekstmiljø gjennom fastlåste og tvingende samhandlingsmønstre (the coercion prosess) (Patterson 2002, Ogden 2002, Nordahl mfl, 2005, Arnesen mfl. 2006). Barnet lærer å få viljen sin gjennom aggressiv atferd, og handlingsmønsteret blir overlært og automatisert.

En slik skjevutvikling kan føre til avvisning fra prososiale barn, svake skoleprestasjoner og lav selvfølelse (Ogden 2002). Pattersons teori forklarer individuelle forskjeller i utvikling av antisosial atferd, og predikerer hvilke barn som har størst risiko for å utvikle alvorlige atferdsvansker (Patterson 2002, Ogden 2002).

For å endre barnets atferd trenes de voksne i følgende ferdigheter: oppmuntring, konsekvenser, tilsyn, problemløsning og positiv involvering. I PALS underbygges dette med opplæring i å gi gode beskjeder, observasjon, regulering av følelser og tydelig og vennlig kommunikasjon (Apeland 2005). Rollespill brukes mye i PALS for å lære personalet å stå i utfordrende situasjoner. Det er en metode der deltakerne kan kjenne på egne følelser, og bli kjent med fysiske og mentale reaksjoner på situasjoner som oppstår (Hundeide 2001, Johannessen mfl. 2001, Kokkersvold og Mjelve 2003).

2.5 Klasseledelse og tilnærming til problematferd.

I dette kapitlet vil jeg avklare begrepene klasseledelse og problematferd. I avsnittet om klasseledelse er begrepet proaktiv klasseledelse sentralt. Videre kommer jeg inn på gode grep læreren kan ta for å utøve god klasseledelse, og betydningen av å innta et relasjonelt perspektiv på klasseledelse, og forståelse og arbeid med problematferd.

2.5.1 Klasseledelse

Ferdigheter i klasseledelse er viktig for å skape et godt klasse- og læringsmiljø. Ogden (2001, 2002) beskriver klasseledelse som lærerens kompetanse til å skape produktiv arbeidsro, fremme elevenes oppmerksomhet og motivere dem til innsats. I praksis vil det si at læreren kan undervise uten å bli avbrutt, og at elevene kan arbeide uten å forstyrre hverandre slik at de klarer å fokusere på læringsaktiviteten som er mål for timen. Effektiv klasseledelse forutsetter at innholdet i undervisningen og aktivitetene er troverdig, slik at elevene opplever det meningsfylt (Ogden 2002).

Ogden (2002) hevder at lærerens ferdigheter i gruppeledelse sannsynligvis er den viktigste enkeltfaktoren for å oppnå god klasseromsatferd. Disse ferdighetene kan

undervises og læres slik at lærerens handlingsrepertoar og handlingsfrihet økes. Gode klasseledere er ikke nødvendigvis bedre til å løse vanskelige situasjoner når de oppstår, men de har ofte innarbeidet en god faglig og sosial struktur i klassen slik at de kan være i forkant og fange opp signaler om problemer på et tidlig tidspunkt (Ogden 2002). Lærerne fokuserer mer på å skape et godt læringsmiljø som motiverer og bekrefter elevene, enn på å reagere ”riktig” når uønskede hendelser inntreffer. De sørger for god planlegging, avklaring av forventninger, og for at regler og rutiner innarbeides raskt. Dette kan beskrives som en proaktiv tilnærming til klasseledelse og atferdspedagogisk arbeid. En proaktiv tilnærming innebærer at en jobber i forkant av problemer for å hindre at de oppstår, og at en søker innsikt i hvordan en selv skaper eller påvirker dem (Senge 1991, Ogden 2002, Nordahl mfl. 2005). Å ha fokus på egen rolle i relasjonen og å se utfordringer framfor problemer, gjør problematferd mer håndterbar, slik at læreren ikke føler seg så maktesløs (Langslet 2000). Det kan gi økt mestringsforventning og forebygge utbrenthet (Skaalvik og Skaalvik 2007).

Relasjonen lærer – elev er primærrelasjonen i skolen (Fuglestad 1993), og klasseledelse er en relasjonell virksomhet der læreren har en viktig omsorgsfunksjon. Effektive klasseledere mestrer den krevende balansen mellom å vise omsorg og å sette krav og grenser (Ogden 2002, Nordahl mfl. 2003). Emosjonell støtte fra læreren har i følge Stephens (2006) den sterkeste positive forbindelsen med ønsket elevatferd. Først når en voksen (læreren) har blitt en emosjonelt viktig person for barnet, kan den voksne få den forpliktende innflytelse som gir grunnlag for veiledning og oppdragelse (Huneide 2001). Gode relasjoner i klassen er en forutsetning for at kommunikasjonen skal fungere (Ogden 2002). I arbeidet med skoleutvikling blir det viktig å jobbe med elevkollektivet, elevenes forståelse av hva som er forventet av den enkelte i fellesskapet, og det kollektive repertoaret i klassen og på skolen (Roland 1995).

PALS legger vekt på at lærerne skal vise positiv involvering og kommunikasjon med den enkelte elev, i klassesituasjonen og på skolens øvrige arenaer. ”Gode grep” læres og trenes slik at lærerne kan være rollemodeller og endringsagenter. Ved at voksne og barn og viser hverandre respekt, ansvar og omsorg, søker en å fremme gode og støttende relasjoner i læringsmiljøet (Arnesen mfl. 2003, 2006).

2.5.2 Tilnærming til problematferd

Når samhandlingen i skolen kommer inn i negative sirkler kan det føre til stor slitasje både på lærere og elever. Lærere står i sterk handlingstvang i møte med elever med atferdsvansker (Sollesnes 2005). Å angi presist hva som er problematferd i skolen, er vanskelig. Atferdsvansker er oftest multideterminerte, det vil si et utslag av at flere forhold virker sammen (Ogden 2001, Ogden 2002, Nordahl mfl. 2003, 2005). Det finnes ulike definisjoner. Jeg velger Sørli og Nordahls (1998) definisjon, da den beskriver godt hvordan problematferd framtrer i skolehverdagen.

”Problematferd omfatter all elevatferd som kan skape problemer i skolen fordi den 1) bryter med gjeldende normer og regler, 2) hemmer læring og / eller utvikling hos eleven selv eller andre elever, 3) hindrer positiv samhandling og/eller 4) hindrer undervisning og læringsaktiviteter”.
(Sørli og Nordahl 1998: 73).

Problematferd er et relativt begrep. Atferden må ses i lys av konteksten og hva som anses som normalt og akseptert. Sett i lys av teorien om rasjonelle valg som tar utgangspunkt i at mennesket har rasjonalitet som norm, kan problematferd være et middel for å realisere et mål eller å oppnå noe som er velbegrunnet ut fra elevens virkelighetsoppfatning, en rasjonell handling (Sørli og Nordahl 1998). Det er derfor viktig å finne ut hvilken funksjon atferden har for barnet (Arnesen mfl. 2006).

I et relasjonelt perspektiv forklares problematferd ut fra gjensidig påvikning gjennom samhandling (interaksjon) (Nordahl mfl. 2005). Kontrasten vil være egenskapsforklaringer der bestemte personer tillegges egenskaper som plasserer ansvaret for atferden på dem. En relasjonell forklaring innebærer at lærer må ta egen atferd med i analysen (Fuglestad 1993), og at hovedansvaret for utvikling av en god relasjon ligger hos læreren. Dyaden lærer – elev, og forståelse av at eleven trenger hjelp til å løse problemer ved å lære hensiktsmessige strategier, blir viktig. En god relasjon betyr ikke nødvendigvis harmoni, men at den tåler uenighet og konflikter (Sollesnes 2005).

For å fremme god klasseledelse og forebygge problematferd anbefaler Ogden (2002, 2004) å bruke *prinsippet om laveste effektive inngrepsnivå*, som konkretiseres i tre tiltaksnivåer: *Første nivå* (didaktisk nivå) understreker sammenhengen mellom

klasseledelse, undervisning og læringsaktiviteter (som beskrevet i punkt 2.5.1). *Andre nivå* handler om å forebygge og korrigere begynnende problematferd på måter som sikrer flyt i undervisningen og forstyrrer læringsaktivitetene minst mulig (Ogden 2002, 2004, Roland 1995). En proaktiv tilnærming vektlegges for å forebygge at tiltakene får for mye preg av brannslukking og opprydning etter konflikter og utagerende atferd. På *tredje nivå* bruker læreren mer direkte metoder for atferdskorrigerende, som strategisk bruk av oppmerksomhet, oppfordringer, konsekvenser og belønning. Konfrontasjon er mentalt krevende for lærere og elever (Johansen 2006). Også her bør det positive være i forgrunnen i lærerens bevissthet (Ogden 2002, 2004). I PALS-opplæringen legges det vekt på at lærerne skal utvikle innsikt i problematferd som en nyansert utfordring, der også kontekstuelle faktorer spiller inn. Lærerne kart-legger beskyttende faktorer, hva som skjer forut for problematferd, utløsende årsaker og i hvilke situasjoner problematferd ikke er til stede (Arnesen mfl. 2006). Målet er å gi eleven riktig hjelp til rett tid, og at tiltakene står i forhold til problematferdens omfang og alvorlighetsgrad. Prinsippet om laveste effektive inngrepsnivå (Ogden 2002, 2004) finnes igjen i de ulike tiltaksnivåene i PALS (jf. pkt. 2.2.3).

2.6 Skoleutvikling

I dette kapitlet vil jeg gjøre nærmere rede for viktige momenter ved skoleutvikling, sett i et innovasjonsperspektiv. Først utdyper jeg begrepet skoleutvikling, før jeg omtaler skolen som en lærende organisasjon, innovasjon som systemrettet arbeid, og viktige roller i innovasjonsarbeid. Deretter utdypes sider ved kompetanseutvikling. Avslutningsvis omtales to kritiske faktorer for å lykkes med innovasjoner, eierforhold og bevissthet om motstand og barrierer.

2.6.1 Skoleutvikling

Skoleutvikling er et overordnet begrep som omfatter reformer, læreplanutvikling, pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling (Dalin 1986, 1994). Skoleutvikling kan defineres som systematiske, vedvarende tiltak for å endre

læringsbetingelsene og andre relaterte forhold i skolen, med det siktepunkt å virkeliggjøre skolens mål mer effektivt (Veltzen mfl. i Dalin 1986, 1994).

I følge Dalin har skoleutvikling bare en begrunnelse: At den fører til en bedre skole for elever og lærere – i praksis (Dalin 1986, 1994). Nøkkelen til skoleutvikling er forankring av kunnskap (Samuelsen 2006). Ogden (2004) hevder at vellykkede skoleutviklingsprosjekter ofte er knyttet til en sammenkobling av ovenfra- og nedstrategier (top-down) og nedenfra- og opp-strategier (bottom-up), slik at skolene gjennomfører lokalt initierte utviklingsarbeid som en respons på overordnede politiske føringer og planer. For å gjennomføre gjennomgripende endringer i skolen, kreves det oftest langvarig innsats av mange aktører. Det er av betydning å forankre utviklingsarbeid på mellomnivået i organisasjonen der kvalifiserte fagfolk (lærerne) utfører både drift og utvikling av kunnskap. Strategien benevnes gjerne ”middle-out”, eller ”middle-up-down” (Nonaka og Takeuchi i Roald 2006, Gausdal 2006).

Fullan og Hargreaves (1995) framhever betydningen av læreren som endringsagent i skolen, og hevder at lærernes innsikt ofte blir betydelig undervurdert. Lærere kan informeres, opplæres og oppmuntres til forandring, men de lar seg ikke tvinge. Lærere vil vurdere hvordan endringer og nye metoder korresponderer med egen praksisteori (se punkt 2.6.5) og de samlede målene læreren har for undervisningen. Veien til varig forbedring i skolen går gjennom å trekke lærerne aktivt inn i endringsarbeidet, og å skape en kultur preget av kollegial samhandling, slik at lærere gjennom refleksjon og diskusjon i praksisfellesskapet utvikler en felles forståelse av skolens mål (Wadel 2002). Å fremme gode diskusjoner mellom kolleger om klasseromstemaer, ser ut til å være et bærende element i skoler som forbedrer seg mer enn andre (Ogden 2004).

2.6.2 Skolen som lærende organisasjon

”Læreplanverket for Kunnskapsløftet” (KD 2006) retter økt oppmerksomhet mot å skape kvalitetsforbedring i skolen ved at skolene utvikler seg til lærende organisasjoner som driver kontinuerlig utviklingsarbeid (innovasjon). Å utvikle skolen til en lærende organisasjon krever høyt ambisjonsnivå i kollegiet og økt fokus

på personalets kompetanse og læring. Når kunnskap utvikles, deles og tilpasses skolens behov, kan skoler utvikle seg slik at de bedre evner å møte nye utfordringer ved å endre praksis når det er nødvendig (UFD 2003, Utdanningsdir. 2004, 2005).

Peter Senge (1991) definerer en lærende organisasjon som:

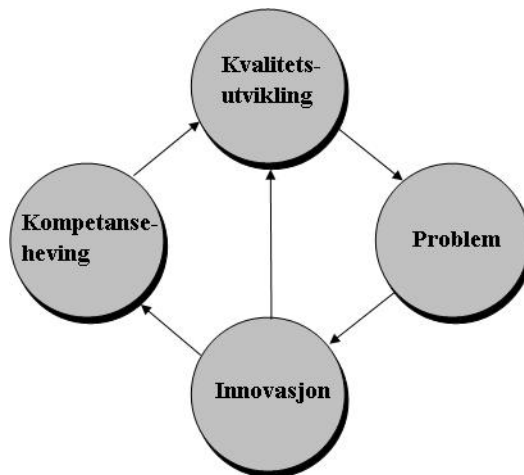
” Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap ” (Senge 1991: 9).

Senges definisjon knytter sammen betydningen av individets utviklingsmuligheter og betydningen av kollektive ambisjoner, initiativ og oppmuntring for få til læring og resultater i fellesskap. I følge Senge må en bruke systemtenkning (den femte disiplin) for å forstå og påvirke hvordan organisasjoner tenker og utvikler seg. Det innebærer en helhetstenkning og forståelse av at alt påvirker og påvirkes av alt. Det skjer ingen organisasjonsmessig læring uten at enkeltindividene i organisasjonen lærer og opplever personlig mestring (Senge 1991). Individuell læring er imidlertid ingen garanti for at det skjer organisasjonslæring. Felles mentale modeller, kollektive ambisjoner, planlegging og utviklingsarbeid er avgjørende for å få til langsiktige læringsprosesser i organisasjonen (Senge 1991).

Organisasjonslæring kan derfor beskrives som en kontinuerlig prosess der en lærer av god praksis, og prøver å forandre praksis som oppfattes som uheldig (Lillejord 2003). Deltakernes praksiserfaringer er et vesentlig grunnlag for læring, men er av liten verdi for organisasjonen hvis de ikke brukes og formidles systematisk. Gruppelæring som disiplin begynner i følge Senge (1991) med dialog, den balanserte og likeverdige samtalen (Spurkeland 2005), der en engasjerer seg genuint i å tenke i fellesskap. Dialogen danner grunnlaget for felles begreper, praksis og systematisk arbeid.

Skogens modell ”Utviklingssløyfen” (Skogen 2004) illustrerer tydelig at kvalitetsutvikling og kompetanseheving er en vedvarende prosess, der utgangspunktet for forandring og læring er reelle utfordringer og problemer knyttet til praksis (problembasert læring). I innovasjonsarbeid (omtalt i punkt 2.6.3) søker en å forbedre praksis i forhold til skolens visjoner og mål gjennom å hente inn, analysere og ta i bruk ny og forbedret kunnskap. Innsats, erfaringsdeling og refleksjon

samordnes. Aktørene deltar både som enkeltpersoner og gruppemedlemmer, og trener seg opp til å lære av sine erfaringer (Skogen 2004, Lillejord 2003).



Figur 1: Utviklingssløyfen (Skogen 2004: 11)

Det overordnede målet i innovasjonsarbeid i skolen er tosidig: At kvaliteten i opplæringen heves slik at elevene i størst mulig grad kan utvikle sitt læringspotensial, og at det skjer kompetanseheving hos deltakerne gjennom en målrettet og helhetlig innsats for å fremme det en definerer som god kvalitet i opplæringen (Skogen 2004).

2.6.3 Innovasjon som systemrettet arbeid

Innovasjon er avledet av det engelske ordet “innovation” som på norsk betyr “fornyelse, nyskapning”. Begrepet brukes ofte om utviklingsarbeid i organisasjoner og systemer. I systemrettet arbeid vektlegges interaksjonsperspektivet på ulike nivåer, individ, gruppe og skolenivå. Systemrettet arbeid er også omtalt i pkt. 2.2 og pkt. 2.3.

Skogen og Sørli definerer innovasjon som *”En planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis”* (Skogen og Sørli 1992: 15). Endring er nøkkelordet i definisjonen. Endring kan skje mer eller mindre tilfeldig og systematisk. For å bruke betegnelsen innovasjon kreves det at endringen skal være planlagt og ha et sterkt element av bevissthet og refleksjon (Skogen og Sørli 1992, Skogen 2008). Videre dreier det seg alltid om å relatere endring i gjeldende praksis til en målsetting eller en verdi-forankring (Skogen 2004). For å få dette til, bør innovasjonsarbeid ha et profesjonelt og sterkt faglig fundament (Skogen og Holmberg 2002). Faglig

kompetanse er kanskje den viktigste ressursen for å realisere et forbedringsarbeid (Skogen 2004).

Dalin definerer innovasjon som *”et overveiet forsøk på å forbedre praksis i forhold til oppstilte mål”* (Dalin 1994 s.216). En skal ha målet klart for seg, og planlegge i forhold til det. Selv om en ikke har full oversikt over alle trinn i prosessen på forhånd, bør en vite hva en vil forbedre, hvorfor og hvordan (Dalin 1994). Elementet praksis er vektlagt i begge definisjonene. I implementering av PALS blir det viktig å komme over fra idé- og plannivå til praktisk handling. Først når noe er eller gjøres annerledes, kan endring erfares av de involverte. Å endre gjeldende praksis er en komplisert og tidkrevende prosess, som innebærer en kritisk fase i innovasjonsarbeidet. Det bør derfor knyttes til en systematisk framgangsmåte (Dalin 1994, Skogen og Sørli 1992).

Innovasjonsarbeid handler med andre ord om å forbedre praksis og å samtidig lære av prosessen (Skogen 2004, 2008). Ogden (2002, 2004) framhever betydningen av at ny praksis ikke i for stor grad bryter rådende praksis. Slike tiltak benevner han for økologisk valide tiltak. Aktørene skal oppleve at utbyttet av endringsarbeidet står i et rimelig forhold til innsatsen og kostnadene det medfører. At lærerne som deltar i PALS opplever medinnflytelse, vil styrke innovasjonen og skape medansvar. Det er også nødvendig at de får opplæring og ferdighetstrening i nye arbeidsmetoder som skal tas i bruk, slik at de kan oppleve personlig mestring (Ogden 2004, Senge 1991).

Innovasjoner skal ha et klart brukerfokus (Skogen 2004). I skolen er eleven primærbruker, og lærere og skoleledere skolens internbrukere (Skogen 2004). Det langsiktige målet med innovasjon i skolen vil vanligvis være økt kvalitet i elevenes læring og læringsmiljø (Ogden 2004, Skogen 2004). Målgruppa for Atferdssenterets kompetanseutvikling er lærere og skoleledere. Elevene hjelpes gjennom økt kompetanse hos lærerne. Oppgavens fokus avgrenset til læreres og skolelederes kompetanseheving i innovasjonen, er derfor relevant for elevenes læring og utvikling.

En innovasjonsprosess omfatter tre hovedfaser, initiering, implementering og videreføring (institusjonalisering). Forskning viser at perioden rett etter at ekstern konsulent trekker seg ut er en kritisk fase for videreføring av utviklingsarbeidet

(Ertsvåg og Roland 2007). Som i rådgivning for øvrig, er det viktig å planlegge avslutningen av den eksterne konsulentens arbeid i god tid, slik at både konsulenten (rådgiver) og skolens personale får nødvendig tid til å distansere seg fra samarbeidet (Lassen 2001, 2002). Det blir avgjørende at ledelsen og interne støttesystemer opprettholder fokus og intensitet, og etterspør og videreutvikler PALS for at endringene skal vedvare (Ertsvåg og Roland 2007).

Dalin (1995) refererer forskning som viser at det tar flere år å innarbeide ny undervisningspraksis. En regner med fra tre til fem år fra initieringen av et program som PALS, til det er innarbeidet i skolens virksomhet (institusjonalisert) (Fullan 2001). Den første tiden er tidligere erfaringer en viktigere faktor enn treningen knyttet til utviklingsarbeidet. Aktørene i PALS må utvikle et mestringsnivå som gjør at de føler seg trygge på ny praksis. Skogen (2004, 2008) framhever betydningen av underveisevaluering som endringsstøtte for å utvikle kvalitet og kompetanse.

Av og til kommer krav om endring så tett, at det vil være vanskelig å forholde seg konstruktivt til dem (innovasjonstretthet) (Skogen 2008). Hargreaves (2000) beskriver lærere som pliktoppfyllende og lojale yrkesutøvere. Deres erfaring med innovasjoner og grad av innovasjonstretthet vil ha betydning for om krav om endring blir møtt med motstand, eller ikke (Skogen 2004). Også i denne sammenheng er det grunn til å tro at "suksess avler suksess" (Skogen 2008).

Betydningen av god implementeringskvalitet er viktig å være oppmerksom på. For å lykkes med innovasjonsarbeid kreves kunnskap om temaet, om egnede strategier, og om motstand som kan oppstå (Skogen 2008). Implementeringskvalitet handler om å finne en god strategi, å bruke en systematisk framgangsmåte, og å sette inn egnede tiltak for å få implementeringen til å virke (Arnesen 2006). Eksempler på slike tiltak er opplæring, ekstern støtte og underveisevaluering (jf. pkt. 2.2.3).

2.6.4 Viktige roller

Ledelsens rolle i skoleutvikling:

Flere studier viser at skoleledere spiller en avgjørende rolle for om den enkelte skole lykkes med implementering av tiltak (Dalin 1995, St.meld. nr.30, 2003-2004, Nordahl mfl. 2006). Lederskap viser seg gjennom prioriteringer, organisering og ressursbruk. Det er en viktig lederoppgave å søke å få til nytenkning, og å tilrettelegge for læring gjennom dialog (Dysthe 1997), gode læringssituasjoner og samhandling i kollegiet (Lillejord 2003, Utdanningsdirektoratet 2005). Dale (1999) framhever betydningen av at ledelsen sikrer at skolen reflekterer over seg selv som sosialt læringssystem.

Dalin (1994) viser til Miles som hevder at effektive endringsledere har evnen til å kombinere to motsatte holdninger: Å stille klare krav til personalet og seg selv, og å gi oppmuntring og relevant støtte gjennom hele prosessen. Endringer kan føre til kritikk og uro (turbulens), og toleransen for turbulens er vanligvis ulik i et personale (Skogen og Standahl 2006, Skogen 2008). Evnen til å vurdere og å takle slike situasjoner, kan være avgjørende for om det oppstår destruktive prosesser, eller kreativt kaos / kreative spenninger (Nonaka og Takeuchi 1995, Senge 1991). Skolelederen bør skape forutsigbarhet der det er mulig, for å bidra til gode prosesser (Stålsett 2006).

Et relasjonelt perspektiv på ledelse ser ledelse som en aktivitet personer utfører sammen, en prosess som leder og de ledede samarbeider om (Dysthe 1997, Wadel 1997, Garm 2004). Synet finnes igjen i begrepet distribuert ledelse, som forstår ledelse som kontekstuell praksis som skapes i et samspill mellom aktører, omgivelser og teknologi (Møller 2006, Ottesen og Møller 2006, Lillejord 2008). Det medfører at lederen må bruke personalet bevisst, og fortrinnsvis danne en gruppe av ledere som kan bidra til å utøve ønsket ledelse, skape eierforhold og forankre endringer i hele organisasjonen (Kotter i Skogen 2004). Det er viktig at effektive ”endringsagenter” finnes og brukes konstruktivt. Det kan utløse menneskelige ressurser som ellers kan

bli liggende ubrukt i organisasjonen (Fuglestad 2006). I PALS skal teammodellen sikre at personer som har tillit forankrer prosjektet og utøver ledelse på ulike nivåer.

Videre må ledelsen i PALS sikre tid, ressurser og vedvarende fokus på utviklingsarbeidet og det overordnede målet med innovasjonen. Ledelsen må etablere en hensiktsmessig struktur for arbeidet, og forholde seg aktivt til motstand slik at hindringer og misforståelser ryddes av veien i størst mulig grad (Skogen 2004). Det ledelsen gir oppmerksomhet og etterspør, tillegges verdi. Når et prosjekt ikke får moralsk støtte fra skoleledelsen, vil det bli vanskelig å gjennomføre (Dalin 1994). Det er derfor en viktig lederoppgave å være aktiv, vise interesse og involvere seg i innovasjonsarbeid. Senge (1991) framhever betydningen av at lederen også skaper begeistring og entusiasme for endringsarbeidet. Dalin (1994) refererer forskning som viser at de beste indikatorene på at rektor virkelig er interessert i et prosjekt, er om rektor deltar sammen med lærerne i planlegging, på kurs og i møter. Slik kan skolelederne bidra til god framdrift, støtte til personalet, og å sikre at deltakerne har, eller tilføres nødvendig kompetanse (Skogen 2004).

Et moment som ofte blir oversett, er at det å innhente kompetanse, krever kompetanse (bestillerkompetanse). De som trenger det mest, mangler ofte nødvendig innsikt til å be om ekstern støtte, og å dra nytte av forskningsresultater (Grønhaug og Nordhaug 2002). Det er vesentlig at ledere utvikler forståelse for behov for ekstern støtte.

Ekstern konsulent:

En innovasjon kan gjennomføres med skolens egne krefter, men erfaring tilsier at det ofte kan være vanskelig å forholde seg kritisk til egen praksis (Skogen og Holmberg 2002), og at manglende fagkompetanse kan være en vesentlig praktisk barriere i innovasjonsarbeid (Skogen 2004). Det vil derfor være en fordel å engasjere en ekstern konsulent for å tilføre ny kunnskap og sikre balanse mellom et innenfra-perspektiv og et mer kritisk, analytisk, distansert perspektiv (Dalin 1986, 1995). Faglig kompetanse er både en forutsetning og et produkt av innovasjonsarbeid (Skogen 2004).

”Hjelp til selvhjelp” er sentralt i denne definisjonen av rådgivning (Lassens 2002:19):
”*Rådgivning handler om å hjelpe mennesker som søker hjelp til å hjelpe seg selv.*”

Konsulentens viktigste oppgave er å bidra til at skolens egen kapasitet til endring blir styrket, og på en måte som ikke gjør skolen avhengig av vedkommende (Dalin 1986, Dalin & Rolff 1991). Johannessen mfl. (2001) og Skogen og Holmberg (2002) hevder at den eksterne prosesskonsulenten med fordel kan delta i hele innovasjonsprosessen for å sikre overgangen fra ide til praksis. Faren med at konsulenten inntar en så aktiv rolle, er at konsulenten kan ta for mye ansvar og påvirke løsninger, slik at eierforholdet ikke ivaretas. Brukerne må stå fritt til å følge rådene, slik at brukerne tar beslutninger ut fra egne premisser (Skogen og Holmberg 2002).

I atferdsanalytisk tradisjon er konsulenten ekspert, og opplæring og kontroll av hvordan tiltak skal gjennomføres en selvfølge (Johannessen mfl. 2001). Der konsulenten opptrer som ekspert og lærer er det en utfordring å opprettholde et ikke hierarkisk og komplementært forhold, slik Caplan (1970) hevder er nødvendig i et konsultasjonsforhold. Aktørene må oppleve seg sett og ivaretatt, og at deres kulturkompetanse blir verdsatt (Johannessen mfl. 2001). I min undersøkelse må lærerne verdsettes for kulturkompetanse i kraft av sin kjennskap til elevene og skolen.

I PALS bidro konsulenten til å avklare begreper knyttet til hva som er problematferd. Lærere som stadig opplever problematferd, kan lett fordreie perspektiv på problemet. En ekstern konsulent kan da være en støtte til å ikke bli ”navlebeskuende”, og å bidra til et mer distansert og analytisk perspektiv på utfordringen (Dalin 1986, 1995).

2.6.5 Kompetanseutvikling

Som tidligere omtalt i punkt 2.6.1 skjer det ingen organisasjonslæring uten at enkeltindividene i organisasjonen hever sin kompetanse og opplever personlig mestring (Senge 1991). En profesjonell lærer blir aldri ferdig utlært. Profesjonell kompetanse forbindes med en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt innenfor området kompetansen gjelder for, sett i forhold til kvalitetskriterier for god praksis (Dale 1999).

Dale (1999) framhever betydningen av at lærere har begreper som fremmer selvrefleksjon slik at de kan distansere seg fra det praktiske handlingsnivået. Han beskriver tre kompetansenivåer læreren må beherske for å være en profesjonell yrkesutøver med evne til kritisk analyse og undervisning med rasjonalitet.

Læreren må kunne organisere og gjennomføre undervisning (K1), og utvikle tilpassede læreplaner innenfor rammen av et kollegialt samarbeid (K2). Lærere kan utvikle sin yrkespraksis gjennom kritisk analyse på et mer generalisert nivå (K3) ved å innta et undersøkende, teoretisk og forskende perspektiv på praksis. Å delta i dialoger med kolleger der det tenkes og argumenteres i begreper om kvalitet, bidrar til at lærere kan stille seg kritisk til sentrale føringer og utvikle ny teori. Slik kan praksisfellesskapet bli en viktig læringsarena (Wadel 2002). Det krever frihet fra undervisningens handlingstvang (Dale 1999), som innebærer at lærere tvinges inn i rutinepregede handlingsmønstre (Stjernstrøm 2006), oftest på grunn av tidspress.

Nonaka og Takeuchi (1995) hevder at kunnskap skapes gjennom interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap blant aktører på ulike nivå (Nonaka og Takeuchi 1995). Kjennetegn ved taus kunnskap er at den er lite synlig og vanskelig å sette ord på (Polanyi referert i Nonaka og Takeuchi 1995). Eksplisitt kunnskap defineres som kunnskap som kan overføres til språklige formuleringer. Nonaka og Takeuchi postulerer fire ulike læringsprosesser som avløser hverandre. *Sosialisering* (fra taus kunnskap til taus kunnskap) er en prosess der deltakerne tilegner seg ny taus kunnskap gjennom observasjon, imitasjon og praksis. Ved *eksternalisering* (fra taus til eksplisitt kunnskap) blir taus kunnskap artikulert gjennom dialog og kollektiv refleksjon. Ved *kombinering* (fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap) blir eksplisitt kunnskap fra flere kilder kombinert slik at yrkesutøvere lærer av hverandre og kan utvikle ny kunnskap, for eksempel gjennom møter, tekster og nettverksarbeid. Ved *internalisering* (fra eksplisitt til taus kunnskap) blir eksplisitt kunnskap etter hvert tatt for gitt og nedfelt som felles arbeidsmodeller og mentale modeller.

Handal og Lauvås (1999) omtaler også at lærers yrkeskompetanse etter en tid blir internalisert som taus kunnskap og at handlingene i undervisningssituasjonen blir automatisert. De hevder at lærere utvikler en praksisteori om undervisning som er den

subjektivt sterkeste faktoren for lærerens pedagogiske praksis. Praksisteorien er tuftet på personlige erfaringer, overført kunnskap (andres systematiserte erfaringer / teori) og personens verdier. Disse elementene integreres som en helhetlig praksisteori der deler av den vil være ubevisst og taus kunnskap. Handal og Lauvås (1999) framhever

betydningen av at den enkelte lærer blir mer bevisst sin praksisteori, slik at lærere forstår hva slags kunnskap og verdier som ligger bak handlingene. På den måten kan de utvikle sin praksisteori. Å utvikle praksisteorien utelukker ikke å øve på teknikker og metoder. Lærere bør beherske ulike yrkesknep. Teoretisk kunnskap er ikke tilstrekkelig. Senge (1991) påpeker betydningen av praktisk trening for å skape et meningsfylt samspill mellom det bevisste og underbevisste. Tekniske ferdigheter bør henge sammen med og forankres i lærerens praksisteori.

For at endret praksis skal vedvare må den være forstått (Dalin 1995). Lærere må få mulighet til å utvikle selvstendighet og bevissthet om egen praksisteori gjennom systematisk trening, refleksjon og dialog med kolleger om praktiske, teoretiske og verdimessige begrunnelser for praksis (Dalin 1995, Dale 1999). Det kan føre til at det vokser fram en kollektiv praksisteori som deles av lærere som samarbeider (Handal og Lauvås 1999, Senge 1991)(jf. pkt 2.6.2).

2.7 To kritiske suksessfaktorer

2.7.1 Eierforhold

For at en innovasjon skal kunne gjennomføres, er det nødvendig at aktørene har et følt behov for endring og et eierforhold til den innovative ideen (Skogen og Sørli 1992, Skogen 2004). Eierforholdet er av psykologisk karakter. Det utvikles best ved at deltakerne deltar aktivt og opplever at de har reell innflytelse i planleggings- og beslutningsfasen. Å utvikle eierforhold betyr ofte å dele og delegere ansvar (Dalin og Rolff 1991). Det innebærer at aktørene ønsker endringen, har tro på at den vil føre til forbedring, og at de ser løsningen som sin egen. Godt eierforhold øker sjansene for at aktørene føler ansvar for å gjennomføre endringsarbeidet (Skogen og Sørli 1992).

Eierforholdet må være godt ivaretatt i forberedelsesfasen av innovasjonen for at implementeringen skal lykkes (Dalin 1995, Skogen 2004). De involverte må få tilstrekkelig informasjon om innovasjonens mål, framdrift, konsekvenser og

ressursbehov, for å utvikle eierforholdet (Skogen og Sørli 1992). Det er tidkrevende å ivareta eierforholdet gjennom hele prosessen, men nettopp ved å bruke tilstrekkelig tid, kan eierforholdet sikres slik at lærerne ser seg selv som hovedaktører i innovasjonen. Det er nødvendig for å attribuere framgang til egen innsats, og å sikre motivasjon til endringsarbeidet (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Ved innovasjoner som blir initiert eksternt og fra ledelsen, såkalt top-down-strategi, kan det være krevende å etablere og ivareta eierforholdet (Skogen 2004). For å ivareta eierforholdet, må aktørene ha den avgjørende myndigheten over om de vil delta i innovasjonen (Skogen 2004). PALS er et tiltaksprogram der lærerne forplikter seg til å følge den praktisk metodiske opplæringen de får (Arnesen mfl. 2003). Når tiltak som er fastlagt i programmet skal implementeres, blir det viktig at aktørene får frihet til å tilpasse metodene til egne forhold slik at de kan gjøre noen valg innenfor de rammene som er fastlagt. De må ha tro egen kompetanse til å mestre utfordringene, og seg selv som aktører (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Nonaka og Takeuchi (1995) påpeker betydningen av frihet for den enkelte til å handle på eget ansvar (autonomi) som et grunnleggende vilkår i kunnskapsutvikling i organisasjoner, og for å ivareta eierforholdet. Et omfattende innovasjonsarbeid som PALS, der aktørene forplikter seg til å jobbe etter metoden i tre år, krever stor grad av motivasjon hos den enkelte for å kunne gjennomføres. Et tidlig utviklet eierforhold er av stor betydning, og det er avgjørende at eierforholdet opprettholdes gjennom hele prosessen (Skogen 2004).

2.7.2 Bevissthet om motstand og barrierer

En må være oppmerksom på at innovasjoner ikke nødvendigvis innebærer forbedring for alle. De er vanligvis forbundet med kostnader (Dalin 1994), som kan være både av ressursmessig og menneskelig karakter. Frustrasjon, passivitet, distansering og motstand er naturlige reaksjoner for mennesker i omstillingssituasjoner, spesielt hvis

de ikke opplever medvirkning i endringsprosessen (Levin og Klev 2002). Å miste kontrollen over egen arbeidssituasjon kan i følge Stålsett (2006) være angstskapende. Kunnskap om motstandsfaktorer er derfor viktig i innovasjonsarbeid (Skogen 2008).

Skogen (2004) viser til Kotter som framhever at et krisepreget problem vil være det beste utgangspunkt for en innovasjon, og at medarbeidere som er godt fornøyd med situasjonen slik den er, neppe vil være lojale støttespillere i innovasjonen. En bør være forberedt på at når skoler får tilbud om PALS, vil det være ulik grad av følt behov for endring i personalet og at ulike former for motstand kan oppstå.

Barrieremodellen til Dalin (1994) har fire kategorier barrierer som vi ofte møter i innovasjonssammenheng (Skogen 2004, 2008): Psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer. Motstand kan framstå som mer eller mindre åpen og aktiv, eller skjult og passiv (Skogen og Sørli 1992). I de fleste systemer finnes det mekanismer for selvbevaring. Derfor er det nødvendig å vite hvorfor motstand og barrierer oppstår, og å forholde seg aktivt til dem (Skogen og Standahl 2006, Skogen 2008).

I startfasen av innovasjonen må en stille seg spørsmål om hva som kan oppstå av motstand og barrierer (Johannessen mfl. 2001). Motstand vil avhenge av i hvor stor grad endringen bryter med rådende praksis og hvilke allianser som bygges mellom ulike interessegrupper. Tradisjonelt har lærere hatt stor grad av frihet (autonomi) i yrkesutøvelsen (Imsen 2006). I skolen er det liten tradisjon for uenighet og sterke meningsutvekslinger. Dalin (1994) hevder at skolen har en konsensustradisjon. Systemets evne og vilje til å møte krav om endring og å leve med turbulens, vil også være avhengig av om systemet tidligere har erfaringer i å lykkes med innovasjonsarbeid (jf. pkt. 2.6.3) (Skogen og Sørli 1992, Skogen og Holmberg 2002).

Verdier og ideologier er viktige sosiale navigasjonsinstrumenter, spesielt i situasjoner der ulike interesser står mot hverandre (Nygren 2004). Det er rimelig å forsøke å motarbeide endringer som strider imot det en tror på (Johannessen mfl. 2001). Å avdekke den enkeltes og organisasjonens verdier blir viktig for å kunne identifisere verdibarrierer. Å overse de verdimessige sidene i innovasjonsarbeid kan føre til at konflikter forsterkes (Dalin og Rolff 1991).

3. METODISK TILNÆRMING

3.1 Innledning

Kapitlet innledes med en kort beskrivelse av forskning og forskerrollen, før jeg belyser den vitenskapsteoretiske referanserammen for oppgaven; fenomenologi og hermeneutikk. Deretter redegjøres det for valg av metode og design, innsamling, analyse og tolkning av data, og vurdering av undersøkelsens kvalitet (reliabilitet, validitet og generalisering). Avslutningsvis drøftes etiske aspekter ved undersøkelsen.

Et vitenskaplig arbeid har som hensikt å utvikle ny kunnskap, skape ny innsikt og å finne nye sammenhenger mellom fenomener. Forskning skal være et faglig kvalitetsarbeid, der forskeren må *”orientere seg inn i eit uoversiktleg terreng for å oppdage, kartlegge og analysere med det utvetydige formålet å lære noko nytt – å vinne innsikt”* (Befring 2002: 15). For å kunne utføre et seriøst og faglig kvalitetsarbeid kreves, i tillegg til nysgjerrighet og kreativitet, at forskeren har gode kunnskaper om forskningstemaet, metoder og relevante hjelpemidler. Det forventes at forskeren skal arbeide grundig og strukturert, men samtidig være åpen, ærlig, fordomsfri og søkende i prosessen for å kunne legge fram troverdige tolkninger og analyser (Befring 2002). Både informanter og data skal behandles respektfullt og i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Ved å redegjøre for forskningsprosessen, egen førforståelse og praksisteori kan etterprøving av prosess, analyse, vurderinger og resultater, styrkes.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Fenomenologien som filosofisk tradisjon ble grunnlagt av Edmund Husserl som kritiserte den ”objektivistiske illusjon” om en verden uavhengig av observatøren. Den kritiserer synet at bare naturvitenskapens begreper beskriver ting slik de er. Sentralt i fenomenologien er at menneskets erfaring og subjektive opplevelse tillegges verdi (Dalen 2004). Fenomenologien handler om hvordan fenomener, som ting, hendelser og handlinger, framtrer i bevisstheten (Alvesson og Sköldberg 1994). I livsverden

inngår også språket i bruk (pragmatikk). Fenomenologien ser menneskets *livsverden* som kunnskapsteoretisk grunnlag for vitenskapelig aktivitet for å forstå menneskelig handling og rasjonalitet (Skirbekk og Gilje 2000). I min undersøkelse har jeg prøvd å innta en fenomenologisk tilnærmingstype gjennom å ha fokus på aktørens opplevelse av PALS (jf. oppgavens problemstilling), og å få fram deres erfaringer og fortolkninger av fenomenet jeg har ønsket å vinne innsikt i.

Hermeneutikken oppsto som motvekt til naturvitenskap og positivisme, og regnes som basismetode i humanistiske fag (Befring 2002). Hermeneutikk betyr ”*læren om tolkning*” (Dalen 2004: 20). Den ser ikke forskning som en lineær prosess, men som et samspill mellom aktør og forsker, og en vekselvirkning mellom teori, metode, data og forskerens analyse og tolkning. Hermeneutikk er læren om forståelse og mening i meningsformidlende materiale (tradisjonelt tekster). I min undersøkelse er intervjuene det meningsformidlende materialet som skal fortolkes, og målet er en tolkeprosess som er holdbar og gir en velbegrunnet tolkning (Wormnæs 2004). Min studie har et avsenderperspektiv, der informantens livsverden (opplevelse, erfaring) og sammen-hengen intervjuet står i, trer fram gjennom tolkningen, og gir forståelse og mening.

Prinsipielt er en hermeneutisk tekstutlegning en uendelig prosess, men i praksis må en stoppe når en har kommet fram til en rimelig og begrunnet tolkning som er mest mulig fri for indre motsigelser (Dalen 2004). Vekselvirkningen mellom å se helhet og del i materialet, og forskerens interaksjon med materialet (Gadamer i Fay 1996), gir mulighet til en kontinuerlig utvidet tolkning som gradvis fører til økt forståelse av fenomenet (”hermeneutisk spiral / sirkel”). I følge Gadamer er ikke meningen i materialet i seg selv, den stiger fram i samhandlingen mellom to subjekter (aktør og tolker). Gadamer beskriver tolkningen som en sammensmelting av forståelseshorisonter (Fay 1996). Forskeren må derfor i størst mulig grad være bevisst sin egen forståelseshorisont: førforståelse, forståelsesberedskap, det gitte, medgitte og språk (Wormnæs 2004), og forskeren bør være villig til å omforme egen meningshorisont.

3.3 Valg av metode og design:

En hensiktsmessig metode for datainnsamling må knyttes til målet med forskningen (Skogen 2006). Jeg var primært interessert i å gå i dybden på fenomenet PALS med fokus på innovasjonsperspektivet, deltakernes kompetanseutvikling og utfordringer i pilotprosjektet. Etter en helhetlig vurdering av undersøkelsens formål, valgte jeg en kvalitativ case-studie, der jeg forsøker å gå i dybden for å vinne innsikt i kvalitative særpreg ved PALS. Et formål med studien har vært å supplere Atferdssenterets forskning om pilotprosjektet, som i hovedsak har en kvantitativ tilnærming. Kvalitative og kvantitative forskningsdesign kan utfylle hverandre (Grønmo 2006).

3.3.1 Case-studie

”Betegnelsen ”case” kommer av det latinske *casus* og understreker betydningen av det enkelte tilfelle” (Andersen 1997). Gall mfl. (2003) definerer en case-studie som:

”It is the in-depht study of instances of a phenomenon in its natural context from the the perspective of the participants involved by the phenomenon.”(Gall mfl. 2003:436)

I følge Yin (2003) er case-studie en egnet metode når man ønsker å undersøke et samtidig fenomen i sine virkelige omgivelser når grensene mellom fenomenet og konteksten ikke er helt tydelige, og når forskeren har liten eller ingen kontroll over hendelsene (Yin 2003). En case-studie skal fange opp fenomenets kompleksitet, og fyldige beskrivelser, ”thick descriptions”, er nødvendig (Miles & Huberman 1994, Gall mfl. 2003, Dalen 2004). Forskeren bør avdekke forhold ved de kontekstuelle betingelsene, fordi de anses som relevante for fenomenet som skal undersøkes. I en case-studie vil forskeren ha både en holistisk og en eklektisk tilnærming. Et hvert fenomen vil ha mange aspekter, og det er nødvendig å velge ut noen områder som skal ha fokus i undersøkelsen (Gall mfl. 2003). Det må foretas en avgrensing av caset, hva som hører med og hva som faller utenom. Det er nødvendig med en inngående beskrivelse av caset slik at det som er spesielt kommer fram (Gall mfl. 2003).

I masteroppgaven har jeg lagt vekt på at særpreget ved PALS skal komme fram både i teorikapitlet (punkt 2.2) og i presentasjon og analyse av datamaterialet.

Case-design foretrekkes ofte i forskning som søker å finne svar på ”hvordan”- eller ”hvorfor”-spørsmål (Yin 2003). I undersøkelsen er jeg ute etter *hvordan* skolene har arbeidet med innovasjonen i kollegiet for å implementere PALS, og for å utvikle kompetansen til aktørene i pilotprosjektet. Formålet er å utvikle kunnskap om dette sett fra deltakernes synspunkt, dvs. et emisk perspektiv (Befring 2002, Gall mfl. 2003). Samtidig må forskeren innta et analytisk utenfraperspektiv (etisk perspektiv) for å skape en fortolkende og teoretisk forståelse av caset. Undersøkelsen skal settes inn i en teoretisk referanseramme, og forskningsrapporten publiseres som et bidrag til litteraturen om emnet (Gall mfl. 2003).

Yin (2003) vektlegger at case-studier krever grundige forberedelser ved at forskeren setter seg inn i relevant teori og litteratur om forskningstemaet. God kunnskap om forskningstemaet vil være en hjelp til å formulere presise og innsiktsfulle spørsmål i undersøkelsen. Tiltaksprogrammet PALS har en multiteoretisk forankring (jf. punkt 2.2.2). Selv om undersøkelsen har fokus på innovasjonsprosessen og deltakernes kompetanseutvikling og utfordringer, anså jeg det som nødvendig å se case-studien i lys av både innovasjonsteori og teorigrunnlaget for PALS-programmet, nettopp for å få fram særpreget ved caset. Jeg studerte noe av det amerikanske teorigrunnlaget for utviklingen av PALS. I tillegg la jeg vekt på å lese litteratur som inntok en kritisk holdning, for å være kjent med kritiske synspunkter til metodene i pilotprosjektet.

Jeg har lang yrkeserfaring fra grunnskolen. I tidsrommet da undersøkelsen ble planlagt og gjennomført, arbeidet jeg i PP-tjenesten og samarbeidet med en av skolene i pilotprosjektet (fra høsten 2006 har jeg arbeidet ved skolen). Jeg anser at jeg hadde grunnleggende kunnskap om fenomenet PALS og nødvendig kulturkompetanse før undersøkelsen startet, slik metodelitteraturen framhever betydningen av (Kvale 2001, Dalen 2004). Det er en innsikt som vil prege min forståelseshorisont og som det således er viktig å ha et bevisst forhold til i forskningsarbeidet (Wormnæs 2004).

3.3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Jeg anser kvalitativt forskningsintervju for å være den metode som best fanger det jeg er interessert i. En kvalitativ tilnærming har ofte et fenomenologisk og hermeneutisk utgangspunkt. Målet er å studere verden slik mennesker opplever den (fenomenologi) og forskeren søker fortolkning for å skape meningssammenheng (hermeneutikk) En kvalitativ tilnærming vektlegger opplevelser, meninger og prosesser, og gir mulighet til å gå i dybden av fenomenet (Thagaard 2002, Dalen 2004, Kvale 2001).

Intervjuundersøkelse kan være en velegnet metode når formålet er å få informasjon om informantenes opplevelser og erfaringer (Thagaard 2002). Et intervju innebærer et møte mellom to mennesker hvor de utveksler synspunkter om et tema som opptar begge. I følge Kvale (2001) er det kvalitative intervjuets fortrinn dets åpenhet. Den mest brukte formen er et semistrukturert (halvstrukturert) intervju, der forskeren på forhånd formulerer temaer og spørsmål som skal ha fokus i intervjuet (Dalen 2004), samtidig legges det vekt på åpenhet i møte med det informanten forteller. Samtalen er ikke en gjensidig interaksjon mellom to likeverdige. I følge Kvale (2001) oppstår det et asymmetrisk maktforhold der intervjueren definerer situasjonen, presenterer temaene for samtalen, og styrer intervjuet gjennom å stille ytterligere spørsmål. Et semistrukturert intervju gir rom for å følge opp det uforutsette slik at informanten kan utdype og fortelle fritt om temaene (Dalen 2004). Forskningsintervjuene i denne undersøkelsen er metodisk halvstrukturerte, og er gjennomført etter en intervjuguide.

Forskningsintervjuet har en struktur og en hensikt, og skiller seg fra dagliglivets høflige konversasjon hvor signaler om å unngå vanskelige emner kan være sterke. Dalen (2004) framhever at i et forskningsintervju kan slike signaler derimot være en utfordring til å grave dypere. Som forsker må jeg takle de utfordringer som ligger i å improvisere underveis i intervjuet, og ikke bare følge intervjuguiden som et fastlagt skjema. Holter og Kalleberg (1996) hevder det kan være en fare for at forskeren bruker guiden som et tilnærmet kvantitativt spørreskjema, og overser de krav til kontekstuell følsomhet som et kvalitativt opplegg stiller.

3.4 Innsamling av data

3.4.1 Valg av informanter

I kvalitative studier velges gjerne informantene ut fra en vurdering av i hvilken grad de kan komme med informasjon i henhold til problemstillingen som er satt fram, strategisk utvalg (Dalen 2004, Kvale 2001). Jeg ønsket kontakt med informanter som kunne gi mye informasjon om fenomenet jeg skulle studere. Bare fire skoler i Norge deltok i pilotprosjektet PALS og det var derfor en begrenset populasjon å velge i. Jeg ønsket best mulig kritisk distanse til forskningsfeltet, og at informantene skulle føle seg trygge nok til å kunne snakke fritt om sine opplevelser, slik Kvale (2001) påpeker betydningen av. Jeg valgte bort skolen jeg hadde tilknytning til i pilotprosjektet, slik at jeg som utrent forsker kunne få en realistisk utprøving av forskerrollen og redusere fare for systematiske forskerrelaterte feilkilder (bias) (Vedeler 2000, Dalen 2004).

I følge Dalen (2004) bør antall informanter i kvalitativ intervjuforskning ikke være for stort, da det er en tidkrevende prosess å gjennomføre undersøkelsen og å bearbeide data. Samtidig må intervjumaterialet ha en slik kvalitet at det gir godt grunnlag for tolkning og analyse (Dalen 2004). Jeg var nysgjerrig på om det var vesentlige forskjeller i informantenes opplevelse av PALS, avhengig av hvilken skole de arbeidet på og deres rolle på skolen. Et utvalg med ulike informantgrupper kan få fram interessante forskjeller som kan tydeliggjøre sammenhenger og karakteristika ved ulike sider av fenomenet (Schofield 1990, Dalen 2004). Jeg valgte et strategisk utvalg av lærere og skoleledere fra to skoler i pilotprosjektet. Kontaktlærerne skulle belyse klasselederperspektivet, og lærerne i PALS-teamet de som får mye informasjon og spesielle oppgaver. Skolelederne har et særlig ansvar for kompetanse- og skole-utvikling. I praksis viste det seg at rollene ikke var klart atskilt. Utvalget består av fem lærere og tre skoleledere. Jeg fikk anledning til å informere om undersøkelsen på en samling for pilotskolenes PALS-team på Atferdssenteret. Rektor ble oppfordret til å finne egnede informanter på skolen. Jeg sendte så skriftlig henvendelse til skolene der jeg informerte om undersøkelsen, og forespurte lærere og skoleledere om å delta.

3.4.2 Utforming av intervjuguide

Klargjøring av problemstilling og gode kunnskaper om metode og forskningstema er avgjørende for å lage en god intervjuguide med relevante temaer. Det er nødvendig å operasjonalisere undersøkelsens problemstilling i egnede temaer og spørsmål (Dalen 2004). Da både lærere og skoleledere skulle være informanter, valgte jeg å utforme to guider, med lærerens intervjuguide som utgangspunkt. Temaene og spørsmålene er i stor grad de samme i begge. Intervjuguiden var mitt redskap under intervjuene for å holde tråden, og sikre at relevante temaer og problemstillinger ikke ble glemt. Jeg tematiserte guiden, lagde korte spørsmål og oppfølgingsspørsmål i stikkordsform, for å unngå å bli mer bundet av manus enn nødvendig i intervjusituasjonen.

Temaene i guiden ble bygd opp etter ”traktprinsippet” (Dalen 2004). Intervjuet ble innledet og avsluttet med spørsmål som skulle være minst mulig sensitive for at informanten skulle føle seg vel og avslappet. Jeg antok at spørsmålene knyttet til kompetanseheving og utfordringer i innovasjonen ville være de mest krevende. Disse ble lagt et stykke ut i guiden. Jeg håpet at informanten i samtalsens løp ville bli trygg i situasjonen, og at jeg etter hvert ville få en følelse av hvor direkte og inngående jeg kunne være i forhold til sensitive spørsmål.

Hovedutfordringen i utformingen av intervjuguidene var å lage åpne spørsmål som dekket informasjonen jeg var ute etter, samtidig som guiden ikke ble så detaljert at den framsto som et spørreskjema, der jeg definerte innholdet i informasjonen jeg var ute etter. For mange forhåndsdefinerte spørsmål kan føre til at dataene ikke får tilstrekkelig dybde hvis intervjuet ikke skal vare for lenge. Jeg lot informantene fortelle så fritt som mulig og brukte oppfølgingsspørsmålene mest som ei ”sjekkliste”.

Jeg erfarte at jeg gikk for bredt ut i intervjuguiden. Det tilskriver jeg at jeg er utrent som forsker. Datamaterialet ble mer omfattende enn jeg forutså. Da jeg innså at ikke alle temaer kunne belyses i masteroppgaven (pga. omfang), valgte jeg å fjerne temaet om PP-tjenestens rolle fra analysen, da det viste seg å ha minst relevans for problemstillingen. Denne informasjonen kan eventuelt brukes i en annen sammenheng.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført våren 2005, mens pilotprosjektet var i avsluttende fase. I forkant av undersøkelsen foretok jeg to prøveintervjuer for å få erfaring med opptaksutstyr, intervjuguidene, transkribering og egen rolle som intervjuer. Jeg fikk positive tilbakemeldinger på prøveintervjuene. Deler av lydopptakene på prøveintervjuene hadde ikke god nok kvalitet, og transkriberingen ble noe ufullstendig. Jeg anskaffet digitalt utstyr som jeg brukte i tillegg til lydbånd i selve undersøkelsen.

Intervjuguiden ble noe forenklet etter prøveintervjuene, og jeg la ytterligere vekt på å formulere åpne spørsmål for å innby til fyldige beskrivelser. Prøveintervjuene førte til økt bevissthet om egen rolle i intervjusituasjonen. Prøveintervjuene er ikke tatt med i undersøkelsen.

Intervjuene ble foretatt på informantenes arbeidsplass. Med ett unntak foregikk det i et egnet rom som var skjermet for avbrytelser og støy. På grunn av lang reise til skolene foretok jeg tre ganger to intervjuer per besøk. Jeg la inn en god pause mellom intervjuene og gjorde omfattende notater (memos) i en logg rett etter intervjuet. Slik sikret jeg at nyttig informasjon knyttet til intervjusituasjonen ikke ble glemt.

Jeg innledet intervjuene med å fortelle litt om meg selv og formålet med intervjuet. Jeg erfarte betydningen av å bruke tid på å sette intervjuet inn i en sammenheng (kontekst) for å skape kontakt, og å trygge informantene før de skulle snakke fritt og utlevere seg til en fremmed (Kvale 2001). Jeg la vekt på å skape en god atmosfære som grunnlag for en åpen samtale. Jeg opplyste om informantenes rettigheter i forhold til konfidensialitet, og at de kunne trekke seg fra undersøkelsen på hvilket som helst tidspunkt. Selv om jeg hadde mottatt skriftlig samtykke om deltakelse i forbindelse med at de meldte seg som informanter, syntes jeg det var viktig å minne om dette.

Før jeg startet intervjuene spurte jeg om tillatelse til å ta lydopptak. At det ble gjort lydopptak av hele samtalen gjorde meg tryggere i rollen som intervjuer. Jeg kunne konsentrere meg om å lytte til informanten og følge opp temaene (Thagaard 2002). Intervjuguiden hadde plass til notater. Underveis noterte jeg stikkord og iakttagelser om nonverbale signaler som kroppsspråk, blikkontakt og engasjement. Det gjorde det

enklere å stille utdypende spørsmål, oppsummere og sjekke ut om jeg hadde forstått informantene rett. Kombinasjonen av lydopptak og notater var en god måte å innhente data på. At jeg noterte stikkord ga mulighet til å regulere intensiteten i intervjuet, og at informantene fikk tid til å tenke seg om, slik Thagaard (2002) peker på nytten av. Notatene og loggen knyttet til intervjuet ble et nyttig supplement til informantenes utsagn under transkribering og analyse. Kvale (2001) omtaler at den første analysen og tolkningen allerede skjer i intervjuet gjennom utvelging av hva som får fokus.

Jeg fikk god kontakt med informantene, og opplevde det som en styrke at jeg hadde noe erfaring med PALS. Det ga en referanseramme som gjorde det lettere å forstå hverandre. Samtidig utgjorde det en fare for å medgi for mye til informantens utsagn, og at oppfølgingsspørsmål kunne bli ledende. Under transkriberingen av de to første intervjuene konsentrerte jeg meg spesielt om dette. I de siste intervjuene var jeg ekstra oppmerksom på å stille oppklarende spørsmål for å få fram konkrete beskrivelser, og å sikre at jeg hadde forstått informantene riktig (respondentvalidiering).

Avslutningsvis spurte jeg informantene om de hadde noe mer de ville fortelle, og ba dem ta kontakt hvis det var noe de senere ønsket å tilføye eller endre. For å sikre at informantene fikk fram sine synspunkter, fikk de tilbud om å lese det transkriberte intervjuet, og jeg fikk tillatelse til å ringe dem hvis det var noe jeg trengte å oppklare.

Jeg transkriberte alle intervjuene så raskt som mulig, men det lot seg dessverre ikke gjøre å transkribere alle intervjuene umiddelbart etter at de var foretatt. Det var en ulempe for utvikling av min rolle som intervjuer. Under transkribering av de to første intervjuene ble jeg klar over at jeg burde stilt flere utdypende spørsmål. Enkelte ganger gikk jeg for raskt over til neste tema, spesielt hvis jeg merket at informantene syntes det var vanskelig å fortelle om et tema som var sensitivt, eller at informantene hadde svak bevissthet om temaet, og trengte tid til å reflektere og å formulere seg. I de siste intervjuene fokuserte jeg ekstra på å tåle pauser og å gi oppmuntrende responser (prober) (Thagaard 2002), og da opplevde jeg å få bedre dybde i intervjuene.

3.5 Analyse og tolkning av datamaterialet

Koding og analyse forutsetter meningsfortetting og datareduksjon. En fare ved intervjuanalyse er at analysefasen blir ustrukturert og overfladisk, eller at forskerens tolkninger fordreier informantenes fortellinger om sin livsverden. De transkriberte intervjuene og memos utgjorde mitt datamateriale som skulle fortolkes. Tolkning handler om å gå dypere i materialet enn til det som er direkte uttalt, for å få fram strukturer og meningssammenhenger som ikke umiddelbart er synlige (Kvale 2001). Analysearbeidet skal klargjøre ulike mønstre i datamaterialet, både det som er likt og forskjellig. Det krever at forskeren stiller spørsmål til teksten, og samtidig er spørrende og åpen for de spørsmål teksten konfronterer forskeren med (Kvale 2001).

3.5.1 Systematisering, kategorisering og tolkning

Allerede under intervjuene startet analysen og tolkningsprosessen i det dialektiske samspillet mellom forsker og informant (Kvale 2001). Ved å oppsummere viktige temaer underveis fikk jeg mulighet til å bekrefte eller avkrefte mine tolkninger sammen med informanten. Kvale (2001) hevder at idealintervjuet i stor grad tolkes mens det pågår (respondentvalidiering). I prosessen fra lydopptak til tekst foregår det en datareduksjon. Jeg lyttet til lydopptakene flere ganger både under transkriberings- og analysefasen. Det gjorde at jeg ble godt kjent med eget datamateriale.

Jeg fikk gode lydopptak og gjorde et grundig arbeid med transkriberingen. Viktige notater og refleksjoner fra loggen i tilknytning til intervjuet ble ført inn. Jeg fylte også ut et oppsummeringsskjema til hvert intervju (Miles & Huberman 1994: 53, Gall mfl. 2003), der det mest fremtredende og spesielle ting som var verdt å merke seg, ble notert. Etter transkriberingen fulgte en kodingsprosess der datamaterialet ble strukturert og kategorisert, slik at de mest relevante delene ble vektlagt. I kvalitativ forskning kan materialet organiseres deduktivt ut fra temaene forskeren har fokusert på i startfasen av undersøkelsen (teoribasert), eller analysen kan gjøres induktivt slik at kategoriene og ny teoretisk forståelse utvikles på grunnlag av det empiriske materialet, som i Grounded Theory (Strauss & Corbin 1998). I en posisjon mellom

deduksjon og induksjon står *abduksjon* som framhever det gjensidige forholdet mellom teori og data (Alvesson og Skjöldberg 1994, Thagaard 2002, Dalen 2004). I analysearbeidet har data en sentral plass, samtidig som forskerens teoriforankring bidrar til ulike ideer og perspektiver for hvordan datamaterialet kan forstås.

Intervjuene ble først kodet etter hovedtemaene i intervjuguiden. Jeg benyttet en kodeliste med farge- og bokstavkoder (vedlegg 7). I arbeidet med de transkriberte intervjuene bestrebet jeg meg på å møte materialet med åpenhet og å bruke ulike innfallsvinkler for å få en helhetlig forståelse av de indre sammenhengene i materialet. Arbeidet inneholdt elementer av Grounded Theory (Strauss & Corbin 1998), der nye sammenhenger og ny forståelse kan tre fram ved pendling mellom deler og helhet i materialet. Jeg la merke til nye mønstre og temaer, og det ble lettere å se hva som hørte sammen. Arbeidet med fortetting, analyse og tolkning av datamaterialet ledet til en ny inndeling der dataene ble samlet i nye kategorier (klyngedannelse), som nyanserte temaene i intervjuguiden. Kategoriene oppsto som en kombinasjon av en induktiv og en deduktiv tilnærming. Jeg drøftet intervjuene, strukturering og tolkning av datamaterialet med en medstudent for å styrke analyseprosessen (forskertrianglering).

Materialet ble tolket ut fra de tre tolkningskontekstene som Kvale (2001) betegner som *selvforståelse*, *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*, og *teoretisk forståelse*.

I den første tolkningskonteksten "*selvforståelse*" fortettes og formuleres det informanten oppfatter som meningen i sin uttalelse. I denne fasen av analysearbeidet ble det viktig å lete etter gode uttalelser som kunne brukes som sitater for å belyse informantens opplevelse og mening. I følge Dalen (2004) utgjør informantens uttalelser i form av sitater den egentlige empirien. Betegnelsen "Experience Near" brukes ofte om informantens uttalelser om konkrete forhold (Maxwell 1992).

I den andre tolkningskonteksten "*kritisk forståelse basert på sunn fornuft*" går tolkningen lenger enn til å reformulere informantens selvforståelse, men den holder seg innenfor det som kan ansees som en allmenn og fornuftig tolkning (Kvale 2001). Forskeren sammenholder informantens selvforståelse med allmenn kunnskap, og egen fortolkning og kritiske spørsmål til utsagnene. Uttalelser som inkluderer

informantens og/ eller forskerens fortolkning betegner Dalen (2004) som "Experience Distant". Ved å sammenholde uttalelser fra ulike informanter om de forskjellige temaene i undersøkelsen kom nyanser og hovedtendenser i mitt materiale tydeligere fram, og jeg fikk anledning til å sjekke ut om mine første antagelser og tolkninger holdt mål. Jeg erfarte at flere informanter stadig vendte tilbake til noen tema som var viktige for dem når de fikk fortelle fritt. Ved å gå i dybden på enkelte av disse temaene, fikk jeg ny innsikt som utfordret noen sider ved min teoretiske og erfaringsbaserte førforståelse.

På det tredje tolkningsnivået "*teoretisk forståelse*" brukes en teoretisk ramme i tolkningen. Innenfor en teoretisk tolkningskontekst er tolkningens gyldighet avhengig av at teorien gjelder for feltet som studeres (jf. pkt. 3.3.1), og om tolkningen er logisk i forhold til teorien (Kvale 2001). I de oppsummerende drøftingene etter presentasjonen i kapittel fire tolkes informantenes utsagn i lys av undersøkelsens teoretiske referanseramme. I drøftinger og konklusjoner i kapittel fem har jeg forsøkt å framstille undersøkelsens resultater som en syntese av min forståelse begrunnet i tolkningskontekstene som er beskrevet over. Arbeidet med systematisering, analyse og tolkning av datamaterialet har ikke vært en lineær prosess, men en syklisk prosess der jeg har pendlet mellom teori og data, og mellom de ulike tolkningsnivåene.

3.6 Vurdering av undersøkelsens kvalitet.

I kvalitativ forskning ligger materialets og konklusjonenes troverdighet innebygd i hver del av forskningsprosessen (Holter og Kalleberg 1996). De tre begrepene validitet, reliabilitet og generalisering er sentrale for å vurdere prosjektets kvalitet. Opprinnelig var begrepene knyttet til kvantitativ forskning. Verifisering av kunnskap er et tema som er omdiskutert innenfor kvalitativ forskning (Thagaard 2002). Enkelte forskere mener at spørsmålet om reliabilitet ikke er aktuelt innen kvalitative metoder, da det i slike studier kan være vanskelig å etterprøve andre forskeres datainnsamling og analyse med stor grad av nøyaktighet (Vedeler 2000, Kvale 2001, Dalen 2004).

Som et alternativ brukes også de fire validitetskriteriene troverdighet, bekreftbarhet, pålitelighet og overførbarhet om kvalitetssikringsarbeidet i kvalitativ forskning

(Lincoln og Guba 1985, Vedeler 2000, Thagaard 2002). Jeg har i hovedsak valgt å forholde meg til Kvales (2001) definisjoner, fordi han forsøker å anvende begrepene validitet, reliabilitet og generalisering slik at de blir relevante for kvalitativ forskning.

3.6.1 Validitet

Med validitet menes i denne sammenheng hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke. Å validiere innebærer å kontrollere (Kvale 2001). Kvale drøfter flere aspekter ved arbeidet og framhever validitet som godt håndverk, god kommunikasjon og handling i forskningsarbeidet. Troverdighet regnes som det viktigste kvalitetskriteriet i kvalitativ forskning, og handler om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard 2002). Det setter krav til at *forskeren* redegjør for sin rolle og tilknytning til undersøkelsen (Kvale 2001), slik at leseren kan vurdere i hvilken grad dette kan ha påvirket forskningsresultatet (Dalen 2004).

All forståelse er bestemt av en førforståelse (Dalen 2004). Førforståelsen er noe som er oppfattet og forstått, noe vi ikke setter spørsmålstegn ved, men tar for gitt. Jeg har redegjort for at jeg har en personlig tilknytning til PALS (jf. pkt. 3.4.1). Min førforståelse av emnene og personlige innsikt kan ha påvirket involveringen i det som skal undersøkes. Betydningen av at forskeren har god kunnskap om forskningstemaet og kulturkompetanse framheves i flere sammenhenger (Vedeler 2000, Dalen 2004). Likevel ligger det en utfordring i at nærhet kan gjøre en ”nærsynt”. Jeg har derfor i hele forskningsprosessen bestrebet meg på å være bevisst egen rolle og reflektert over mitt ståsted, for dermed i størst mulig grad å redusere påvirkningen av forskningen.

Forskeren må ha en *teoretisk forståelse* av feltet som skal undersøkes for å kunne vurdere om intervjustudien undersøker det den skal. Jeg har redegjort for den teoretiske referanserammen for undersøkelsen i kapittel to. Med lang yrkeserfaring i skolen som lærer, leder og PP-rådgiver, med skoleutvikling som et viktig arbeidsfelt, anser jeg å inneha det nødvendige teoretiske og erfaringsbaserte grunnlaget.

Validiteten kan styrkes ved *respondentvalidiering* og *kollegadiskusjon*. Jeg har redegjort for respondentvalidiering i punkt 3.4.3. Å drøfte informasjon og tilfeller som bryter med antagelser og generelle mønstre man finner (Vedeler 2000), og ting

man i etterkant av studien ser har vært en trussel mot validiteten (Maxwell 1992), kan styrke validiteten. Jeg drøftet mine data og tolkninger med en medstudent for å styrke *tolkningsvaliditeten* (Maxwell 1992, Dalen 2004) i undersøkelsen (jf. pkt. 3.5.1).

For sikre best mulig validitet må fokus på god kvalitet i arbeidet gjennomsyre hele *forskningsprosessen*. Kvale (2001) omtaler syv stadier i valideringsarbeidet: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validiering og rapportering. Forskeren bør i rapporten tydeliggjøre leddene i forskningsprosessen slik at leseren kan vurdere undersøkelsens kvalitet. Kvalitetssikring av alle ledd i forskningsprosessen betegnes også som å skape "*a strong chain of evidence*" (Yin i Gall mfl. 2003). I min undersøkelse har jeg søkt å sikre "chain of evidence" ved god planlegging, og ved at informanter, kontekst og forskningsprosess er tilstrekkelig og korrekt beskrevet. Det gjøres rede for undersøkelsens formål og problemstilling i introduksjonskapittelet. Problemstillingen settes deretter inn i en teoretisk referanseramme. I kapittel tre beskrives leddene i forskningsprosessen, med vekt på å synliggjøre metodiske valg og overveielser. Intervjuguidene er vedlagt oppgaven.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser til hvor pålitelige resultatene er, og er spesielt viktig i forhold til å være nøyaktig og å unngå feil i forskningsprosessen (Kvale 2001). *Ledende spørsmål* vil kunne styre svarene og dermed svekke reliabiliteten, men kan noen ganger være nødvendig for å få fram gode beskrivelser og å styrke reliabiliteten (Thagaard 2002, Kvale 2001). Kroppsspråket vil også kunne fungere som positive eller negative forsterkere og dermed påvirke svarene som blir gitt (Wormnæs 2004). Kvale (2001) framhever at det ikke er et spørsmål om intervju spørsmålene skal lede eller ikke lede, men *hvor* de skal lede. Vil de kunne lede i viktige retninger som kan gi ny, troverdig og interessant kunnskap? For å unngå at informantene forteller det de tror forskeren vil høre, må forskeren møte informantene med et åpent sinn og prøve å unngå at egne verdier preger intervjuet (Thagaard 2002). Jeg har under utarbeidelsen av guidene og gjennomføringen av intervjuene vært bevisst på at ledende spørsmål og kroppsspråk vil kunne påvirke svarene. Gjennom *tematisering* av emnene i intervjuguiden med planlagte spørsmål sørget jeg for at alle informantene ble spurt innenfor samtlige

emner. I arbeidet med å *kategorisere* intervjuene har jeg brukt kollegadiskusjon (medstudent). Dette vil høyne reliabiliteten i min forskning.

Kvaliteten på *transkriberingen* vil påvirke forskningens pålitelighet (Kvale 2001). Ved bruk av lydopptak vil en få mer nøyaktige utskrifter fra intervjuene slik at en unngår å påvirke dataene. Kvale (2001) påpeker at det likevel er mange tolknings-spørsmål underveis. Dårlig kvalitet på opptakene kan gi tvil om svarene. Emosjonelle aspekter ved samtalen vil kunne gi nyttig informasjon, og ble derfor tatt inn i transkriberingen (jf. pkt. 3.4.3). I arbeidet med kategorisering og analyse blir det et spørsmål om hvor nøyaktig forskeren har vært. Ved selv å intervju, transkribere og oppbevare lydopptakene til jeg var ferdig med oppgaven, kunne jeg gå tilbake til det opprinnelige materialet, og søke etter tilleggsinformasjon når det var nødvendig. Det er en styrke for reliabiliteten i oppgaven.

Nytten av å *tenke gjennom og disponere hele forskningsprosessen* fra tematisering til rapportering før man begynner innsamling av data, understrekes i flere sammenhenger (Kvale 2001). Et grundig forarbeid kan lette arbeidet i senere faser. Jeg vektla derfor å tenke igjennom hvordan jeg kunne forberede og utføre intervjuene slik at meningen kunne analyseres på en sammenhengende og kreativ måte. Thagaard (2002) påpeker betydningen av å møte materialet med åpenhet og fleksibilitet. Hun viser til Wadel som beskriver fleksibiliteten i kvalitativ forskning som en runddans mellom teori, metode og data, og at de ulike aspektene i forskningsprosessen overlapper hverandre.

I kvalitativ forskning er det særlig viktig å redegjøre for egen forskerrolle. Et godt intervju forutsetter intersubjektivitet, felles språk og godt samspill mellom forsker og informant. I følge Kvale (2001) er intervjuarbeid et håndverk der forskeren ansees å være det viktigste redskap, "*the primary measuring instrument*" (Gall mfl. 2003). En objektiv forskerrolle er ikke mulig. Resultatet vil avhenge av forskerens kunnskaper, følsomhet og empati (Kvale 2001). I forskningen har jeg bestrebet meg på å følge en systematisk prosess, og å redegjøre for og dokumentere framgangsmåten i forskningsprosessen (audit trail) (Gall mfl. 2003).

3.6.3 Generalisering

I senere tid har en blitt mer opptatt av overføringsverdi i kvalitativ forskning. I følge Andersen (1997) er det et hovedmål for samfunnsforskningen å identifisere fellestrekk som binder sammen og gir regelmessigheter på tvers av variasjoner. Ambisjonen om å generalisere må imidlertid ikke forveksles med troen på at det finnes universelle lover (Andersen 1997).

Generalisering i kvalitativ forskning handler om overføringsverdi og relevans til andre lignende situasjoner. Kvale (2001) bruker betegnelsen *analytisk generalisering*, som innebærer at det er opp til mottakeren (leseren) av undersøkelsen å vurdere hvor anvendelig resultatet er for en ny situasjon. Det forutsetter at det foreligger tilstrekkelig og relevant informasjon (tykke beskrivelser) (Andenæs 2000, Dalen 2004). At leseren av rapporten kan vurdere grad av likhet og forskjeller, med hensyn til utvalg, kontekst og andre vesentlige forhold ved studien, gir mulighet til å foreta en skjønnsmessig generalisering til situasjonen han vil sammenligne med (Kleven 2002). Generalisering forutsetter også at det føres en logisk argumentasjon for konklusjonene i undersøkelsen (Andenæs 2000) Jeg har vektlagt grundige beskrivelser, slik at den som leser rapporten skal kunne vurdere undersøkelsens overføringsverdi.

Nytteperspektivet av min forskning forutsetter planlegging og rapportering med tanke på overførbarhet, både for deltakerskolene, framtidige PALS-skoler, og andre som skal arbeide systematisk med å forebygge og redusere atferdsvansker. Slik jeg ser det har de åtte intervjuene belyst at når enkelte faktorer er til stede får det konsekvenser for utbyttet av fenomenet PALS. Det synes å være en logisk sammenheng mellom disse faktorene som jeg kan argumentere for på grunnlag av datamaterialet, sunn fornuft og teori (Kvale 2001). Min oppfatning er derfor at fortolkningen kan være relevant innenfor lignende sammenhenger.

3.7 Etiske betraktninger om forskningsprosessen

Kvale omtaler at det etiske aspektet skal gjennomsyre forskerens arbeid: ” *Etiske avgjørelser hører ikke med til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen* ” (Kvale 2001: 65). De ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss og humaniora” (NESH 2006) har vært retningsgivende for arbeidet. Det ble innhentet godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg 1). Det kan ofte være vanskelig å forutsi endringer som kan oppstå i et prosjekt (Dalen 2004). Informantene har fått nødvendig informasjon underveis. I arbeidet har de etiske hovedreglene om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne (Kvale 2001) vært overordnet. Jeg har i oppgaven fulgt reglene for ”god henvisningsskikk”, som omtalt i Blomberg (2005).

Frivillighetshensynet ble ivaretatt ved at skolelederne ble informert om undersøkelsen i en PALS-samling på Atferdssenteret. I den skriftlige forespørselen som ble sendt til skolene ble det redegjort for undersøkelsens formål, metode og hva deltakerne ville bli bedt om å bidra med. De fikk informasjon om hvordan de ville bli ivaretatt med hensyn til konfidensialitet og frivillighet, og om deres rettighet til å kunne trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten at det ville få negative konsekvenser for dem.

Intervjuet ble utformet slik at informantene selv kunne bestemme hvor personlige de ville være. Informantene og skolene ble anonymisert. Det er lagt vekt på at uttalelser ikke skal kunne spores tilbake til enkeltpersoner eller skolen. Det er i hovedsak det positive som er vektlagt i undersøkelsen. Men for at andre skal få mulighet til å lære av pilotskolenes utfordringer i innovasjonen, er motstand også omtalt. Informanter som uttrykte at dette var svært vanskelig å snakke om, ble ikke presset til å utdype temaet. Motstanden er omtalt generelt slik at det ikke skal føles støtende, eller at det skal få negative konsekvenser for deltakerne i undersøkelsen, eller deres kolleger.

Når masteroppgaven er ferdig vil skolene få den tilsendt, og det vil bli opplyst om hvor den kan finnes publisert. Dermed kan deltakerne i undersøkelsen få opplevelsen av å få noe tilbake, slik metodelitteraturen anbefaler (Thagaard 2002, Kvale 2001).

4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA

4.1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg presentere og drøfte hva undersøkelsen har vist som svar på problemstillingen som dannet utgangspunkt for forskningsarbeidet. Min hovedproblemstilling var: *"Hva framhever lærere og skoleledere som betydningsfullt ved implementeringen av PALS som et prosjekt for skoleutvikling?"* Kapittel fire følger en struktur der jeg først presenterer informantenes erfaringer og refleksjoner. Tolkning av data og teoretisk forståelse knyttet til undersøkelsen kommer jeg tilbake til under oppsummerende drøfting. Under arbeidet med analysen ble det naturlig å ordne framstillingen i fire hovedkategorier:

- Implementeringskvalitet
- Felles praksis
- Kompetanseutvikling
- utfordringer i innovasjonen

De tre første hovedkategoriene er særlig relevante for å svare på første delproblemstilling. Siste hovedkategori svarer på andre delproblemstilling. I første hovedkategori er jeg opptatt av ulike sider ved implementeringen som informantene framhever som særlig viktige for endringsarbeidet. I andre hovedkategori ser jeg på betydningen av at innovasjonen har foregått på skolenivå. I den tredje hovedkategorien er jeg opptatt av aktørenes kompetanseutvikling under innovasjonen, herunder opplæringens betydning, hvordan praksis på skolene har endret seg og informantenes forståelse av problematferd og egen praksisteori. I tillegg omtales skoleledernes erfaring med å lede og administrere innovasjonen. I den siste hovedkategorien ser jeg på hvilke utfordringer aktørene framhever at de opplevde, og hvordan de har forholdt seg til dem. Tema med størst betydning for problemstillingene, vil bli oppsummert og drøftet i egne avsnitt.

Eleven er primærbrukeren i skolen. Lærerne var de som skulle gjennomføre de fleste tiltakene og som står nærmest eleven. Det er derfor først og fremst lærernes endring av praksis og konsekvensene for elevene jeg er opptatt av. Ledelsen hadde i større grad enn lærerne et metaperspektiv på endringsarbeidet, og deres uttalelser støttet opp om hva lærerne framhevet for egen og elevenes utvikling.

4.2 Implementeringskvalitet

I den første hovedkategorien er jeg opptatt av hva informantene framhever ved den praktisk metodiske tilnærmingen til problematferd, og den systematiske framgangsmåten ved implementeringen av PALS (jf. pkt. 2.6.3). I tillegg vil jeg se på hvilken betydning ledelsen og den eksterne konsulenten hadde for endringsarbeidet.

4.2.1 Følt behov for et skoleomfattende tiltaksprogram

Det går fram av intervjuene at aktørene over tid hadde diskutert problematferd på skolene. De framhevet at de ønsket hjelp utover det de fikk fra PPT og andre eksterne instanser, men lærerne og ledelsen hadde ikke spesifikt etterspurt PALS. De ble presentert for det skoleomfattende tiltaksprogrammet av Atferdssenteret som inviterte skoler til pilotprosjektet. Personalet avgjorde etter diskusjoner at de ville delta. Lærerne fortalte at de ønsket PALS til tross for at de hadde jobbet mye med skoleutviklingsarbeid, og at de erkjente at det til tider kunne bli vel mye endringsarbeid.

Det kom fram av intervjuene at ros og konsekvenser som er en del av den praktisk-metodiske tilnærming til problematferd i PALS, var en etablert praksis hos lærerne. Denne lærerens utsagn er typisk: *"Det er jo ikke så mye nytt med PALS. Ros og oppmuntring hadde vi tatt i bruk fra før."* Lærerne ga uttrykk for at de hadde vektlagt det samme som PALS før innovasjonen, men uten samme systematikk og bevissthet om teorigrunnlaget knyttet til handlingene. Det kjente ved PALS ble framhevet som viktig for valget om å delta i innovasjonen. Denne læreren uttrykte det slik: *"Vi syntes det hørtes spennende ut, for vi hadde jobbet etter mange av de*

samme metodene som i PALS.” Det kan synes som lærerne gjennom presentasjonen opplevde en bekreftelse på egen kompetanse, og dens betydning for prosjektet. Det skapte motivasjon for å gå inn et tidkrevende og omfattende innovasjonsarbeid. Flere informanter framhevet betydningen av at de fikk gjøre et bevisst valg, og at valget forpliktet. Samtidig var de kritiske til hva PALS ville kreve av arbeid og tidsbruk, om tiltaket var nødvendig og om de ville lykkes med innovasjonen. I tillegg framhevet informantene det som positivt at PALS gjaldt alle elevene og ikke bare elever med problematferd. En lærer uttrykte: *”Det jeg synes virket mest positivt, var den positive fokuseringen og at vi skulle ta med alle elevene”*. Informantene oppfattet raskt verdien av at PALS var et skoleomfattende tiltaksprogram.

4.2.2 God tid til planlegging og lokal tilpasning av tiltak

Som tidligere omtalt har skoleutviklingsprosjektet PALS en modell for endringsarbeidet som skolene forplikter seg til å arbeide etter. Den eksterne konsulenten lærer aktørene opp i metodene og knytter dem til teori og refleksjon. Informantene vektla betydningen av at de fikk god tid (ett år) til planlegging av implementeringen på egen skole. Denne lærerens utsagn er typisk:

”Jeg tror det er veldig viktig at vi hadde det planleggingsåret som var veldig grundig. Vi brukte masse tid for at vi skulle få felles holdninger, og vite og føle at dette var vårt prosjekt. Da hadde vi jevnlig besøk og kurs fra Atferds-senteret, og så involverte vi foreldrene. Det er veldig viktig at foreldrene forstår hva vi driver med, og at de er engasjert og kan følge opp.”

Det første året i pilotprosjektet ble blant annet brukt til opplæring og utforming av regelmatrisen. Det var en tidkrevende prosess at alle skulle bli enige om alle regler og detaljer. Informantene opplevde at det var viktig å bruke denne tiden, slik at de kunne utvikle en mest mulig enhetlig praksis og få forståelse hos foreldrene for arbeidet.

Likeledes framhevet de betydningen av å kunne tilpasse metodene til egen skole. De måtte selv diskutere seg fram til klassereglene som skulle gjelde på skolen, hvor mye belønning som skulle gis og type konsekvenser. En informant sa det som flere uttrykte slik: *”Det er ikke slik at ting blir trødd ned over hodet på oss. Vi får være med å bestemme sjøl.”* Lokal tilpasning førte til at lærerne opplevde at det var de selv som utformet og valgte tiltakene. Lærerne hadde også et kritisk blikk på

opplæringen. En lærer sa det slik om opplæringen: *"Jeg opplever at vi har vært lydhøre for det som har vært tilført oss av kompetanse fra Atferdsenteret. Men igjen blir det sånn at det som vi opplever som matnyttig, det tar vi til oss."* Lærerne forholdt seg aktivt i opplæringen og tok til seg det de opplevde som fornuftig å ta i bruk i situasjonen. Lokal tilpasning og valg av tiltak opplevde lærerne som viktig til motivasjonen for å gjennomføre tiltakene.

4.2.3 Betydningen av støtte i innovasjonsprosessen

Alle informanter framhever at støtte fra den eksterne konsulenten fra Atferdssenteret har hatt stor betydning i innovasjonsprosessen. I tillegg vektlegger lærerne ledelsens rolle som pådrivere og tilretteleggere av arbeidet med PALS.

Støtte fra Atferdssenteret

Den eksterne konsulenten har hatt to hovedfunksjoner i innovasjonen. Hun er faglig ansvarlig for innhold og opplæring, deriblant veiledning av PALS-teamet, og som prosesskonsulent har hun hatt ansvar for framdriften i prosjektet. Konsulenten har fulgt skolene i hele innovasjonsprosessen. Informantene vektlegger at oppfølgingen fra Atferdssenteret har skapt mye engasjement. En lærer sa: *"Det er veldig deilig å få inn noe mer nytt og møte andre mennesker og høre deres erfaringer, og særlig når det er sånne flinke folk som de vi har hatt på besøk. Det gir litt ekstra glød."* At skolen har fått vedvarende oppfølging og oppmerksomhet fra et anerkjent forskningsmiljø med spisskompetanse på innovasjonsarbeid og atferdsproblematikk, har gitt motivasjon for endringsarbeidet. En annen informant sa det slik: *"Hun har vært en mentor for oss. Jeg synes det er kjempeflott, for hun er en sånn person som en føler at en spiller veldig på lag med. En kan spørre, og det er ikke noe flaut liksom, selv om det er ting jeg egentlig skulle visst"*. Selv om konsulenten har høy status som ekspert, kom det tydelig fram under intervjuene at lærerne har følt seg godt ivaretatt og betydningsfulle i innovasjonen.

Videre framhever de betydningen av at opplæringen gikk over lang tid (2 år) som en vedvarende prosess der de fikk jevnlig "input" av ny teori, samtidig som de utviklet PALS på skolen. En informant sa det slik: *"for det er jo begrenset hva vi greier å ta*

inn om gangen". Lærerne vektla betydningen av å få opplæring og teori i små porsjoner og i flere omganger. Informantene som har hatt samarbeid med konsulenten om de vanskeligste elevene, framhevet dette som spesielt nyttig. Dette er nærmere omtalt i punkt 4.4.3, betydningen av opplæring.

Oppfølgingen fra konsulenten har virket forpliktende for aktørene. Denne uttalelsen er typisk for flere av informantene. *"Jeg tror det er veldig nødvendig og positivt med den veiledningen utenfra. Det er noe med å skulle drifte det selv, kontra det å få, og å ha pådriveren utenfor skolen"*. Informantene presiserte den eksterne konsulentens betydning for å få til en god framdrift i utviklingsprosjektet. Lærerne beskriver god flyt i arbeidet de to første årene i prosjektet da konsulenten kom til skolen en gang i måneden. Det tredje året forteller de at intensiteten er noe redusert. Flere av informantene uttrykker bekymring for at de ikke skal klare å videreføre PALS når den tette oppfølgingen fra ekstern konsulent opphører, og når nye utviklingsområder blir satt på agendaen (jf. pkt. 4.5.4).

"Støtte fra ledelsen er helt avgjørende"

Ledelsen har et overordnet ansvar i implementeringen av PALS på egen skole. Av lærernes uttalelser går det fram at lederne har hatt en tydelig rolle i pilotprosjektet. Datamaterialet viser at lederne ved oppstarten var svært entusiastiske og motiverte for at skolen skulle gå inn i PALS. En leder fortalte:

"Da vi fikk tilbudet måtte vi bestemme oss fort, men alle var liksom klare for det. Så den sjansen måtte vi bare gripe. Jeg hadde aldri vært borti et prosjekt der vi ble fulgt opp på samme måten, så vi så det som en kjempesjanse! Og alt det har medført!".

Lederne opplevde at de fikk et tilbud som de ikke kunne si nei til. Det kom fram i intervjuene at ledernes engasjement var viktig for lærerne. En lærer sa det slik:

"Du må ha en drivkraft, du må ha en som passer på at vi beveger oss framover, fordi lærere dukker veldig fort ned i de hverdagslige gjøremålene. Så hvis du ikke har en på toppen som klarer å løfte blikket og tenke litt overordnet og gir tid til å jobbe med det, så kommer det ikke av seg selv!"

Det er tydelig at ledernes engasjement også smittet over til lærerne da de ble informert om PALS, og at lærerne fikk tillit til at ledelsen ville følge opp og

tilrettelegge for at PALS kunne realiseres som forutsatt. En annen informant sa om skoleledelsens betydning: *”For der er skoleledelsen flinke altså, til å legge ting til planleggingsdager og møtetid, sånn at det ikke skal gå ut over privat tid”*. Å få frigjort tid til utviklingsarbeidet oppleves av lærerne som helt nødvendig, siden tidspresset i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisning er stort.

En viktig lederoppgave er å sørge for aktiv deltakelse hos lærerne. Enkelte informanter framhevet spesielt betydningen av at lederne var flinke til å løfte fram deres ideer til hele personalet, og at ulike lærerteam fikk ansvar i PALS. Det opplevde de som viktig for egen motivasjon, slik at det ikke bare var ledelsen som ønsket å gjennomføre prosjektet. En lærer uttrykker bevissthet om forholdet på denne måten: *”Så det er ulempen ved å ha en så sterk leder, da. Hvis det ikke er et team knyttet rundt det, så blir det veldig mye lederens eiendom”*. Jeg opplever at denne læreren er reflektert om betydningen av å delegere lederoppgaver og å utøve ledelse på flere nivåer i skolen.

4.2.4 En systematisk framgangsmåte

Som nevnt over framhever lærerne betydningen av vedvarende støtte fra konsulenten og ledelsen, og betydningen av planleggingsåret med jevnlig diskusjoner i personalet. I tillegg framhever informantene etablering av interne støttesystemer og bruk av registreringsverktøyet SWIS (School Wide Information System), som regelmessig settes på agendaen i personalmøter. SWIS-registreringene skaper oversikt over tidspunkt, sted, i hvilke situasjoner og hvem som er involvert når det skjer regelbrudd på skolen. Informantene framhever at registreringene er til god hjelp når skolen skal sette inn tiltak for å tilrettelegge bedre for elevene. En lærer fortalte:

”Jeg synes SWIS er et kjempenyttig hjelpemiddel. Det blir mindre synsing og mer fakta. Vi får ut informasjon som vi kan bruke både i PALS-teamet og i personalet. Vi ser at innsatsen vi gjør i PALS virker. Jeg har også brukt generaliserte data på foreldremøter, og foreldrene har vært imponert over at vi har så bra oversikt på skolen vår”.

Lærerne fikk jevnlig informasjon om at innovasjonsarbeidet ga resultater. SWIS viste statistisk dokumentasjon av elevenes framgang i forhold til brudd på skolens regler. Det ga lærerne eierforhold og motivasjon for videre innsats i PALS-prosjektet.

En viktig komponent i den systematiske framgangsmåten var at skolen i planleggings-året jobbet proaktivt med å etablere interne støttesystemer. Det ble etablert PALS-team og atferdsstøtteteam. Skolene fikk en struktur der lærerne fikk samarbeids-partnere å henvende seg til når de hadde elever med problematferd. En lærer fortalte: *”Nå er det en helt annen prosess egentlig å jobbe med problematferden, for nå har vi PALS-teamet eller ressursteamet som en kan henvende seg til hvis en føler at en trenger hjelp eller støtte.”* Lærere framhevet det som positivt at skolen hadde team og beredskap slik at lærerne ikke ble stående alene om ansvaret for utfordrende elever.

4.2.5 Oppsummerende drøfting

Eierforholdet er lettest å ivareta når innovasjonen er initiert av aktørene ut fra et følt behov for endring (Skogen 2004). Lærerne ga uttrykk for at de ikke spesifikt hadde ønsket PALS til skolen, men at Atferdsenteret tok kontakt med skolen. Innovasjonen var i utgangspunktet en top-down-innovasjon. I slike innovasjoner kan det være vanskelig å ivareta eierforholdet (Skogen 2004). Samtidig erkjente lærerne et behov for å forebygge og redusere problematferden på skolene. De hadde et følt behov for endring, og det er i følge Skogen (2004) et godt utgangspunkt for endring. Det samsvarer med teori som hevder at der hvor top-down og bottom-up er til stede samtidig vil eierforholdet kunne bli ivaretatt (Ogden 2004).

Lærerne fikk velge om de ville ta imot innovasjonen, og de hadde således den avgjørende myndigheten som i følge Skogen (2004) må til for å ivareta eierforholdet.

Det er lærerne som skal utføre tiltakene overfor elevene. De må derfor ha tro på seg selv som aktører og sin egen kompetanse til å mestre utfordringene (Skaalvik & Skaalvik 2005, 2007). At den praktisk metodiske tilnærmingen ikke avvek vesentlig fra lærernes etablerte praksis, førte til motivasjon for utviklingsarbeidet. Ogden (2004) betegner slike tiltak for økologisk valide tiltak. Informantene framhevet at den systematiske framgangsmåten og refleksjon knyttet til teori var den avgjørende forskjellen som førte til at bruk av ros og belønning ga resultater. Det samsvarer med atferdsteori som vektlegger betydningen av systematisk respons for å stimulere

ønsket atferd (Ogden 1987, 2001, 2002), og betydningen av refleksjon over teori som ligger bak praksis for at lærere skal endre praksis (Handal og Lauvås 1999, Dale 1999).

Informantene ga også uttrykk for at de hadde jobbet mye med atferdsproblematikk og andre utviklingsområder tidligere. Når endringer i skolen kommer tett, er det en fare for at det oppstår innovasjonstretthet blant lærerne. God kvalitet på implementeringen vil være av betydning for å hindre innovasjonstretthet (Skogen 2004).

Konsulenten kan i innovasjonsarbeid foreslå tiltak, men for å ivareta eierforholdet må aktørene kunne tilpasse tiltakene til sin situasjon, og ha den avgjørende myndigheten under valg av tiltak (Skogen og Holmberg 2002). Nonaka og Takeuchi (1995) framhever betydningen av at lærerne har frihet til å kunne handle på eget ansvar (autonomi) som et grunnleggende vilkår i kunnskapsutvikling i organisasjoner. PALS er et program hvor tiltakene er fastlagt i programmet. Aktørene i min undersøkelse framhevet at de fikk tilpasse tiltakene til sin skole, og at det motiverte for å ta ansvar for endringsarbeidet. Eierforholdet var således ivaretatt i en tidlig fase av innovasjonen. Likeledes framhevet de betydningen av god tid i tidlig fase for å sikre god overgang til ny praksis. Det er i samsvar med innovasjonsteori som sier at god tid og etablering av eierforhold i tidlig fase, er av avgjørende betydning for at implementeringen skal lykkes (Dalin 1995, Skogen 2004). Endring tar tid, noe som er lett å undervurdere i skoleutviklingsarbeid.

Av undersøkelsen kommer det tydelig fram at den eksterne konsulenten har hatt en betydningsfull rolle i implementeringen av PALS. Det framheves som spesielt positivt at konsulenten har deltatt gjennom alle fasene av innovasjonen. I litteratur om innovasjonsarbeid går det fram at konsulenten med fordel kan lede hele prosessen, men da på en slik måte at deltakerne ikke mister eierforholdet og ansvaret for utviklingsprosessen (Skogen og Holmberg 2002, Johannesen mfl. 2001, Lassen 2002, Skogen 2004). Gjennom opplæring og rådgivning har konsulenten brukt sin spisskompetanse og tilført aktørene verdifull kunnskap. Det samsvarer med atferdsterapeutisk tradisjon der konsulenten er ekspert, og opplæring og kontroll av hvordan tiltak gjennomføres en selvfølge (Johannessen mfl. 2001). Manglende

fagkompetanse kan være en vesentlig praktisk barriere i innovasjonsarbeid (Skogen 2004). En utfordring ved å tilføre spisskompetanse fra ekstern konsulent, vil være å sikre likeverdighet i samarbeidet. Det kommer klart fram av datamaterialet at konsulenten har mestret den krevende balansegangen mellom rollen som ekspert og lærer i det ene øyeblikket, og konsulent og likeverdig samarbeidspartner i det neste. Lærerne opplever seg ivaretatt, deres kulturkompetanse (Johannessen mfl. 2001) har blitt verdsatt, og deres ansvar og eierforhold har blitt opprettholdt.

Innholdsmomentene i opplæringen som har hatt betydning for lærernes kompetanseheving i klasseledelse, er nærmere omtalt i punkt 4.4.3 og 4.4.4.

Skolens ledelse har en sentral rolle i innovasjonsarbeid. Implementering av tiltak og programmer har størst forutsetning for å lykkes når de støttes og oppmuntres av ledelsen (Nordahl m.fl. 2006, St.meld. nr. 30, 2003-2004). I følge Dalin (1995) kan lederskap være den enkeltfaktor som betyr mest for skoleutvikling. Lederne evnet å skape begeistring og tilslutning til innovasjonen (Senge 1991). Lærerne opplevde at de fikk oppmerksomhet og anerkjennelse fra ledelsen når de viste initiativ. Lokalt initiativ og medvirkning skapete eierforhold til innovasjonen (Skogen 2004).

Ved å være pådrivere og å avsette tid til PALS-arbeidet framsto skolelederne som tydelige pedagogiske ledere. Ved å organisere team og fellestid sikret de gode arenaer og rutiner for informasjon og samarbeid, slik at lærerne fikk mulighet til å prioritere PALS som et felles utviklingsarbeid innenfor bundet tid på skolen. Ved å delegere noen lederoppgaver til PALS-teamet bidro ledelsen også til god forankring av prosjektet i de ulike lærerteamene. Dette er i samsvar med teorien om distribuert ledelse (Fuglestad 2006, Ottesen og Møller 2006, Lillejord 2008) som framhever viktigheten av at ledelse utøves gjennom samhandling og refleksjon på flere nivå i organisasjonen, og teori som framhever betydningen av å forankre utviklingsarbeid på mellomnivået i organisasjonen der kvalifiserte fagfolk utfører både drift og utvikling av kunnskap (middle-out) (Roald 2006, Gausdal 2002).

Dersom et utviklingsarbeid kun oppleves som et prestisjeprosjekt for ledelsen, kan det på sikt influere på lærernes motivasjon og eierforhold i implementeringen. Alle informantene uttrykker et godt eierforhold til PALS, men dette er likevel et aspekt

ved ledelsens rolle i innovasjonsarbeid som det er nyttig å være oppmerksom på. Min oppfatning er at ledelsen har vært effektive endringsledere, slik Dalin (1994) beskriver, med evne til å kombinere to motsatte holdninger: Å stille krav til personalet og seg selv, og å gi relevant støtte gjennom hele prosessen. Videre har skolelederne evnet å skape begeistring og entusiasme for endringsarbeidet, slik Senge (1991) påpeker betydningen av.

Å endre praksis innebærer en kritisk fase i innovasjonsarbeid, og bør derfor knyttes til en systematisk framgangsmåte (Skogen og Sørli 1992). Innovasjonen PALS hadde en systematisk framgangsmåte der det ble etablert struktur for møter, ansvar og framdrift. Informantene vektla spesielt betydningen av registreringsverktøyet SWIS (Arnesen og Ogden 2006). Det er tydelig at bruken av SWIS-data fungerte godt som en underveisevaluering. På den måten så lærerne konkrete resultater tidlig i prosessen. Det førte til økt motivasjon for endringsarbeidet. Det samsvarer med løsningsfokuset tilnærming som fokuserer på det positive og sier at små endringer skaper større endringer (de Shazer 1994, Langslett 2002), og betydningen av underveisevaluering i utviklingsarbeid (Skogen 2004). De interne støttesystemene bidro til økt kollektivt ansvar for elever med problematferd. Det reduserte stressbelastningen det medfører når læreren føler seg alene om ansvaret for krevende elever. Lærerne fikk økt mestringsforventning i forhold til disse elevene, noe forskning viser at kan være viktig for å redusere faren for utbrenthet (Skaalvik og Skaalvik 2007).

4.3 Felles praksis

Som tidligere beskrevet i oppgaven framhevet lærerne at de før innovasjonen jobbet etter mange av de samme metodene som i PALS. Samtidig var de tydelige på at aktørene praktiserte det forskjellig. Ulike holdninger, klasseregler og ulik praksis med hensyn til ros, belønning og konsekvenser, omtalte lærerne i undersøkelsen som et problem for seg selv og for elevene. Denne lærerens utsagn illustrerer dette:

”Vi hadde mange runder i personalet på hvordan regelverket vårt skulle være. Jeg opplevde at jeg stadig vekk kom ut fra de møtene og diskusjonene med litt forskjellig syn. Vi hadde oppfattet litt ulikt hva vi egentlig hadde blitt enige om. Vi var enige om problemene, men vi visste ikke helt hva vi kunne gjøre for å finne løsningen på dem.”

Alle informantene opplevde at skolen strevde med å finne felles systematiske og konsekvente måter å møte elever med problematferd på. Selv om lærerne hadde erfaring med bruk av belønningssystemer i egen klasse, framhevet de at det var uvant å tenke seg praksisen nedfelt som et omfattende system på hele skolen. Med PALS så de en mulighet til å etablere en mer enhetlig praksis og sette den i system på skolen.

4.3.1 Felles praksis og felles ansvar for elevene

Det er typisk for deltakerne i undersøkelsen når en av lærerne sier: *”Det jeg synes er best med hele PALS, er at det er felles regler på skolen!”*

Alle informanter opplever det som en vesentlig forbedring at de har utarbeidet klasseregler og felles regler for skolens fellesområder som bygger på de tre grunnleggende begrepene i PALS, respekt, ansvar og omsorg. Klassereglene er litt ulike i klassene. At det henger klasseregler i alle klasserom, gjør det lettere å undervise i klasser en ikke er i så ofte. Flere lærere forteller at de gjennomgår klassereglene sammen med elevene i starten av timen, og at de minner dem på at de samme reglene gjelder uavhengig av hvilken lærer som er i klassen. Lærerne erfarer at elevene blir mindre utprøvende, og at praksis i klassen blir mer forutsigbar.

To informanter var nye lærere på skolene da tiltakene i PALS skulle implementeres. De hadde gjort seg interessante refleksjoner om det å være ny lærer på en PALS-skole. Følgende utsagn er representativt for begge informantene: *”Det var mye, mye lettere å være ny lærer og timelærer når alt var så strukturert og jeg visste hvilke forventninger det var i enhver klasse, og hvilke systemer de hadde”*. Å komme til en skole hvor reglene er tydelig uttalt gjør at de ikke har følt seg prøvd ut i forhold til håndheving av reglene. På PALS-skolen opplever de også en annen støtte som nye lærere. En av lærerne sa det slik:

”Her opplever jeg en helt annen fellesskapstenkning rundt det å drive skole og være lærer. På den andre skolen var alt knytta til problemer i klassen mitt personlige ansvar, og jeg følte meg veldig alene. Det var lett å få inntrykk av at det var meg det var noe galt med. De andre var ikke særlig flinke til å hjelpe til.”

De nye lærerne opplever at det er enklere å orientere seg som nytilsatt på PALS-skolene enn ved andre skoler de har vært ansatt. Disse lærerne setter pris på at bruken av regler, bra-kort og registreringslapper diskuteres hyppig i ulike formelle og uformelle sammenhenger.

Av datamaterialet kommer det tydelig fram at personalet på begge skolene har brukt mye tid på å diskutere belønningssystemet. Informantene beskriver at både lærere og elever har innsett at intensjonen med belønningssystemet ikke er at alle elever skal belønnes likt for samme atferd. Lærerne tilstreber likevel en mest mulig enhetlig bruk av belønningssystemet, for å utvikle felles praksis og felles ansvar for elevene.

4.3.2 Felles praksis og bedre arbeidsmiljø

Flere informanter beskriver at det er hyggeligere å være på skolen nå, og at de voksne er bedre til å se og bekrefte hverandre positivt. *”Man er så flinke til å gi hverandre komplimenter her. Jeg tenker da særlig på de voksne. Det er noe med at når vi driller elevene i å gi hverandre komplimenter, så blir det mer naturlig for oss også å gi det til hverandre”*. Lærerne har blitt mer oppmerksomme på å ha et positivt fokus på elevene, og praksisen ser ut til å ha blitt overført til forholdet mellom kolleger. På en skole er informantene opptatt av at en kollega kan øke stillingen sin, fordi læreren opplever jobben som hyggeligere og mindre slitsom etter innføringen av PALS.

At hele personalet håndhever reglene, gjør at det oppleves som mindre krevende å stå i grensesettingssituasjoner med elevene. En informant fortalte: *”Nå har vi felles regler og det gjør det ikke så slitsomt. Så nå er det ikke bare noen få som går rundt og håndhever reglene her. Men alle gjør det, og det har blitt mye triveligere.”*

Tydelige forventninger og forpliktelser ser ut til å bidra til et bedre og mer solidarisk forhold mellom kolleger. Noen lærere fortalte at lærerne bevisst fordeler skriving av registreringslapper. Slik blir det synlig at en lærer ikke står alene med elever som har

problematferd. Det beskrives som en støtte og en lettelse for lærerne som har de vanskeligste elevene, spesielt når de skal snakke med elevens foresatte.

På en av skolene i undersøkelsen har lærerne enkelte ganger avtalt kollegaobservasjon i klassen i forhold til utvalgte temaer fra opplæringen, som ”å gi gode beskjeder”, eller demping av negativ atferd. Lærerne diskuterer i gruppe etter observasjonen, og de opplever at ingen er ute etter ”å ta” hverandre. En lærer forteller: *”Det er heller sånn at alle er interessert i å backe hverandre opp, og å hjelpe hverandre videre”*. Læreren opplever at det er tilstrekkelig tillit og trygghet mellom kollegene hun samarbeider tettest med til at de kan gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger og veiledning på arbeidet i klassesituasjonen.

4.3.3 Felles praksis og forutsigbarhet for elevene

”Jeg skjønner ikke at jeg ikke tenkte på det før, for det er jo helt åpenbart at ungene må lære hva vi forventer av dem”.

Lærerne framhever at de med PALS føler seg tryggere når de skal korrigere elever med problematferd og elever de ikke kjenner så godt. Etter at det er utarbeidet felles regler på skolen, og alle elever har øvd på hva reglene innebærer på ulike arenaer, har elevene fått erfaring med hva som forventes. De har også fått kunnskap om at lærer skal gripe inn når regler brytes, og at eleven skal vise at regelen er forstått.

Rollespill er en metode som er mye brukt i PALS. Dette er også omtalt i punkt 4.4.2 og 4.4.5. Informantene mener at rollespillene konkretiserer forventninger, og dermed blir situasjonen mer forutsigbar både for elev og lærer. Rollespill brukes også som metode for å oppklare konflikter når det er uenighet om hendelsesforløpet. En lærer sa det slik: *”Jeg kan bare spørre ”Synes du at du var grei og ansvarsfull nå?”, og så er elevene på bølgelengde med deg med en gang. Vi har et annet grunnlag når vi skal gå inn og diskutere atferden til enkeltelever, eller grupper for den saks skyld”*.

Lærere og elever har gjennom rollespill og regeløvinger knyttet begrepene respekt, ansvar og omsorg til aktive handlinger. De har utviklet felles begreper og et språk som både barn og voksne kan bruke i konfliktløsning.

For å sikre best mulig felles praksis og forutsigbarhet for elevene, har informantene erfart at det er viktig at vikarer og nye lærere får god informasjon om PALS slik at de kan praktisere belønningssystemet etter intensjonene. Som en konsekvens av at hverdagen har blitt mer forutsigbar, har elevene blitt mer bevisst på hva de kan forvente av sine lærere. Informantene beskriver at elevene nå korrigerer lærerne hvis de i perioder er for lite aktive med utdeling av bra-kort, eller når lærerne reagerer annerledes enn elevene forventer. En lærer fortalte: *"Elevene er vare for ulik bruk av belønninger"*. Det ble understreket at slike korrigeringer ikke omtales negativt, men at lærerne ofte opplever tilbakemeldingene som nyttige og konstruktive.

Lærerne bruker mye tid på å få til mest mulig ensartet håndheving av reglene og bruk av belønningssystemet. De opplever selv at de etter hvert lykkes bedre med dette. En lærer uttalte: *"Ja, det blir ikke lenger de snille lærerne og de strenge lærerne, men lærerne!"*. Sitatet kan forstås som at lærerne gjennom PALS har evnet å skape en felles praksis som bidrar til bedre forutsigbarhet for elevene.

4.3.4 Oppsummerende drøfting

Felles mentale modeller, kollektive ambisjoner, planlegging og utviklingsarbeid er avgjørende for å få til langsiktige læringsprosesser i organisasjoner (Senge 1991). Senge (1991) framhever at der en engasjerer seg genuint i å tenke i fellesskap, dannes det et grunnlag for felles begreper, praksis og systematisk arbeid. Informantene i undersøkelsen framhever at det har utviklet seg en utpreget "delekultur" ved skolene. Det kommer tydelig fram at god implementering av PALS er en sterk kollektiv ambisjon. Lærerne har utviklet et systemperspektiv på endring. Systemteori legger vekt på interaksjonen, hvordan elementene i et system henger sammen og at et problem ikke kan løses uavhengig av konteksten (Klefbeck og Ogden 2003). Lærerne prioriterer tid til å drøfte sin klasseromspraksis for å lære av erfaringene og forbedre praksis. Dette framheves av Ogden (2004) og Lillejord (2003) som et vesentlig moment for å få til organisasjonslæring. Videre påpeker Senge (1991) at ingen organisasjonslæring skjer uten at enkeltindividene lærer og opplever personlig mestring. Undersøkelse viser at informantene har hatt kompetanseutvikling ved implementeringen av PALS.

Nye lærerne har opplevd det som enklere å komme inn i skolekoden (Arfwedson 1984) når mange av reglene for ”sånn gjør vi det hos oss” er eksplisitt uttrykt, i stedet for at forventninger eksisterer som uartikulert kunnskap nye lærere må sosialiseres inn i gjennom observasjon og imitasjon av praksis. Det kan knyttes til teorien til Nonaka og Takeuchi (1995) om læringsprosesser i organisasjoner, og betydningen av at taus kunnskap gjøres eksplisitt gjennom kollektiv refleksjon og dialog. Slikt samarbeid kan på sikt kunne føre til redusert privatpraksis, og at flere lærere blir konsistente som klasseledere og i møte med elever med problematferd.

Roland (1995) påpeker at det i skoleutviklingsarbeid er nødvendig å arbeide med elevkollektivet slik at elevene vet hva som forventes av dem, og at det utvikles et kollektivt repertoar i klassen og skolen. Det kan ses i lys av Banduras teori om kollektiv agens, som vektlegger betydningen av at ønskede effekter kan oppnås gjennom kollektiv handling (Bandura 1997). Systemdelen i PALS har ivaretatt dette.

Språk skaper virkelighet, og språk, virkelighetsoppfatning, forventninger og handling påvirker hverandre gjensidig (Langslett 2000). Lærere og elever har etablert en felles referanseramme ved at PALS-begrepene respekt, ansvar og omsorg er omsatt i aktive handlinger og konkretisert som rollespill. (Betydningen av rollespill er oppsummert og drøftet i punkt 4.4.5). Aktørene har kommet over fra idé- til handlingsnivå, noe Dalin (1995) beskriver som en kritisk fase i innovasjoner. De har operasjonalisert begrepene innhold knyttet til konkrete erfaringer, slik at de kan brukes i konfliktløsning av voksne og barn. Det synes å ha bidratt til utvikling av en mer kollektiv praksis og bedre forutsigbarhet for elevene.

I min undersøkelse framhever informantene at PALS har ført til økt trygghet og gode relasjoner mellom kolleger. På skoler med trygge lærere som deler gode ideer, bør det ligge godt til rette for videre utvikling av arbeidsmiljøet og en kultur for læring. I følge Dalin (1995) finnes det solide forskningsresultater som dokumenterer at en kollegial skolekultur med åpenhet og utstrakt samarbeid fremmer skoleutvikling.

Slik jeg oppfatter det, viser undersøkelsen at skolene har tatt opp i seg mange elementer som er av betydning for å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Det har skjedd både en individuell og kollektiv kompetanseheving slik Senge (1991)

vektlegger i sin definisjon. Det har vært økt fokus på personalets kompetanse og læring, den nye kunnskapen har blitt drøftet og delt, og man har søkt å tilpasse den til skolens behov. Innovasjoner skal ha et klart brukerfokus (Skogen 2004). Det langsiktige målet ved innovasjon i skolen er vanligvis økt kvalitet i elevenes læring og læringsmiljø. Vurdering av elevenes læring faller utenfor rammene for min studie. Undersøkelsen indikerer likevel at det har skjedd en positiv utvikling av elevenes læringsmiljø gjennom at aktørene har fått bedre ferdigheter i klasseledelse og at de opplever en mer enhetlig praksis på skolen. Personalets kompetanseutvikling i PALS er drøftet i punkt 4.4.4 og 4.4.5.

4.4 Kompetanseutvikling

I innovasjonsarbeid er det et mål at deltakerne lærer av prosessen slik at det skjer kompetanseutvikling. Under dette temaet er jeg opptatt av å få fram deltakernes beskrivelser av endret praksis, og ulike faktorer som vektlegges som vesentlig for kompetanseheving.

4.4.1 Fokus på belønning førte til endret elevsyn

Av den praktisk metodiske tilnærmingen framhever informantene spesielt fokuset på ros og bruk av konkrete belønningskort. ”Det er så konstruktivt å jobbe med belønningssystemet. Det virker, og det gir en et helt annet elevsyn”.

Nettopp det at lærerne i PALS skal fokusere på det positive hos alle elevene og gripe dem i å gjøre positive handlinger, beskriver flere informanter at førte til en ”Aha-opplevelse”. En lærer fortalte:

”Jeg synes at det er så grunnleggende annerledes, for nå er det så lett å tenke hva kan jeg gjøre annerledes for å nå denne eleven, i stedet for å føle at jeg har en elev som er vanskelig. Det er lettere å tenke at det er ikke eleven som er vanskelig, det er heller jeg som ikke har tilpassa riktig. Det er kanskje den grunnleggende forskjellen, og det blir mye mer konstruktivt å være lærer”.

Lærerne forteller at å arbeide med belønningssystemet og å lete etter og forsterke elevenes positive handlinger, har ført til at de har dreid fokus fra elevens problemer

til hvordan de bedre kan tilrettelegge for eleven. De beskriver dette som en vesentlig forskjell i arbeidet med elever som viser problematferd.

Enkelte lærere fortalte at de i starten var skeptiske til belønningssystemet med brakort som belønning for ønsket atferd. Det følte litt betenkelig å belønne god atferd hos elever der det egentlig burde være en selvfølge. Men de erfarte at dette hadde en spesielt positiv effekt på andre elever. Gjennom den positive forsterkningen ble de oppmerksom på medelevers positive atferd, og dempet derfor sin egen negative atferd.

At brakortene er viktig for at lærerne skal klare å holde på det positive fokuset, er flere informanter opptatt av: *"Jeg synes det er veldig godt for meg, faktisk. Det fysiske, det at du går i lomma og tar opp et kort. Det blir mer en markering i stedet for bare det smilet eller nikket de fikk når de gjorde det bra før"*. Å bruke belønningskortene beskrives som en aktiv konkret handling som hjelper lærerne til å opprettholde det positive fokuset.

4.4.2 Før og nå: Er praksis endret ?

Som tidligere beskrevet er praksis på skolene endret på flere områder som en følge av PALS. Fokus på belønning har ført til endret elevsyn, punkt 4.4.1. På skolenivå har felles praksis ført til felles ansvar for elevene, punkt 4.3.1, blant annet gjennom interne støttesystemer og bruk av registreringssystemet SWIS. Felles praksis har også ført til bedre arbeidsmiljø, punkt 4.3.2, og større forutsigbarhet for elevene, punkt 4.3.3. Lærerne framhevet i tillegg følgende endringer av praksis:

Klassenivå: "Jeg tror kanskje vi var mer kjeftete før?"

Lærerne beskriver at de føler seg tryggere i klasselederrollen etter PALS. De har fått nye verktøy til å forebygge at problematferd utvikler seg, og til å kunne handle slik at læringssituasjonen i klasserommet ikke kommer ut av lærers kontroll. Enkelte informanter beskriver at de tidligere var strengere klasseledere enn de trivdes med. En lærer sa det slik: *"Jeg hadde egentlig ikke så mye disiplinproblemer jeg da, men jeg måtte holde i tømmene hele tida. Jeg følte at det var slitsomt å være så streng, og*

ikke var det særlig tilfredsstillende heller. Men det var min måte å håndtere det på".

Læreren beskriver at hun før PALS sto i en tilnærmet konstant beredskap, og at hun ble sliten av det. Lærerne opplever at de slipper å være så sinte og kjeftete som før. De har fått ny kunnskap som har ført til at de nå har en annen tilnærming til problematferd. En lærer sa det slik: *"Ja, når du forstår det, blir det mye mindre truende. Vi tenker mer konstruktivt enn det jeg synes at vi gjorde før"*. Også andre lærere beskriver at problematferd ikke lenger oppleves som så truende, når de forstår mer og har noen verktøy å bruke. Årsaksforklaringene dreide fra forklaringer i individet (arv og diagnoser), dårlige venner og vanskelig hjemmemiljø, til at også sider ved skolens praksis og miljø kunne føre til og opprettholde atferden.

Lærerne er opptatt av at flere av verktøyene i PALS ikke er nye. Likevel har det vært nyttig å lære om dem, fordi de har fått et annet bevissthetsnivå i forhold til å bruke dem systematisk i sin klasseledelse. Denne lærerens utsagn er typisk: *"Jeg synes jeg har lært mye om klasseledelse, selvsagt ting, men det har vært veldig nyttig for meg"*. Alle informantene forteller at de har blitt flinkere til å rose, til å gi gode beskjeder og til å korrigere negativ atferd ved å bruke blikk og kroppsspråk. De er mer oppmerksom på sin egen plassering i klasserommet i forhold til eleven når de gir beskjeder og når de skal dempe uro. Slik sikrer de bedre flyt i undervisningen og at uønsket atferd ikke forsterkes ved at den får unødige mye oppmerksomhet. I tillegg framhever lærerne at det har blitt bedre dialog mellom barn og voksne, og at forholdet mellom dem er mer preget av likeverdighet og respekt.

Bruk av rollespill har vært en sentral metode for å oppklare konflikter, avklare hendelsesforløp og når barna skal trene på ønsket atferd. Dette er tidligere omtalt i punkt 4.3.3. Enkelte informanter som har språksvake barn som for eksempel minoritetsspråklige elever, er spesielt opptatt av rollespillenes betydning. En lærer sa det slik: *"For de minoritetsspråklige elevene våre, så har det vært glimrende at vi rollespiller og demonstrerer. Vi unngår språkbarrieren. Lærere er flinke til å forklare og forklare, men vi må heller vise mer"*. Læreren framhever dette som en viktig erfaring som har ført til en ny erkjennelse og endring av praksis.

Lærerne beskriver at de har fått økt erkjennelse av at alle elever trenger anerkjennelse, og at også elever som gjør som forventet trenger å bli sett, bekreftet og

belønnet. En lærer uttalte: *"Mange presiseringer har vært nødvendig underveis. Ikke minst at snille jenter som gjør det de skal, ikke får nok belønning. Det har blitt kritisert, og nå har vi blitt flinkere til å belønne dem også"*. Lærerne har innsett at det er nødvendig å fokusere på og belønne alle elevene. De pliktoppfyllende elevene med eksemplarisk oppførsel er en ressurs som modeller for de andre elevene. Ved bruk av belønnings-systemer som i PALS, må lærerne også sørge for at disse elevene får anerkjennelse.

Enkelte lærere framhever at de gjennom PALS-prosjektet har tilegnet seg økt innsikt i betydningen av elevmedvirkning og mulighetene det gir. Elevene har blant annet deltatt i utforming av klassereglene. Lærerne har erfart at elevene er mer reflekterte enn de forventet, og at elevenes bidrag er en vesentlig ressurs når de blir tatt med på råd og diskusjoner.

4.4.3 Betydningen av opplæring

Betydningen av at konsulenten har tilført skolen ny kunnskap ved bruk av sin spisskompetanse er tidligere omtalt under punkt 4.2.3. Opplæringen har vært organisert som korte kurs og opplæringssekvenser på personalmøter, i PALS-teamet og på nettverksmøter på Atferdssenteret. Flertallet av informantene omtaler opplæringen de har fått som inspirerende og *"matnyttig"*. Lærerne beskriver at de særlig tar til seg momenter fra opplæringen som har direkte praktisk relevans for arbeidet i klasserommet. De virker ikke å være så opptatt av teori. *"Noe har vært veldig teoretisk, men mye har vært veldig fint og særlig når vi har fått litt om hvordan vi kan gjøre ting i praksis."* Denne informanten er svært tydelig på viktigheten av at handlingsnivået vektlegges i PALS-opplæringen:

"Når du er på kurs så kommer du ofte fram til teoribakgrunn, og når det kommer til det som står som tiltak, så blir det ofte så lite praktisk. Og det er det vi har kjempeforventninger til vi som drar på kurs, at nå skal vi lære hvordan vi gjør noe. Men her i PALS er det størst fokus på den biten: Hva gjør vi? Hvordan handler vi? Vi er på "utførerbiten", og det er selvfølgelig teori og ting som må være bak, som man må ha i bunn, men det er den andre biten som er den viktigste."

Lærerne trekker fram flere eksempler på at de i opplæringen har fått gode praktiske råd og øvelser for å bli bedre klasseledere. Ikke alt er nytt, men de har blitt mer bevisst på hvorfor det er hensiktsmessig å gjøre enkelte ting på bestemte måter. Det de beskriver som økt bevissthet ligger der som et korrektiv for å opprettholde god praksis, eller å handle annerledes enn før. Lærerne beskriver at de har fått større forståelse for betydningen av å velge ut noe, for så å arbeide systematisk med det.

Personalet har fått opplæring i prinsipper som er grunnleggende innenfor atferdsteori, og det er særlig det de framhever som betydningsfullt for kompetanseheving. De har blitt ”drillet” på at de skal gi fem positive responser for hver negativ respons, og ”5:1-regelen” refereres flere ganger under intervjuene. Bevissthet om den hjelper dem til å rose mer enn før, og til å opprettholde det positive fokuset.

I starten var det uvant å gi konkrete belønninger, og spesielt å skulle belønne elever for et utvalgt tema når atferden forøvrig ikke var tilfredsstillende. Dette gjaldt spesielt elevene med mest problematferd. Informantene har blitt opplært i at belønningssystemet virker, og de prøver å holde seg til det de har lært, selv om det noen ganger kan virke ”ulogisk”. En lærer sa om en elev med individuell atferdsstøtteplan:

”Ja, man jobber med noe om gangen. Og da kan han få belønning selv om han gjør noe helt annet vilt. Så da tenker jeg av og til at han er altså så utrolig umulig, og så får han belønning! Men det må jeg bare kvitte meg med og skjønne at sånn er det bare. Jeg tror på skjemaet. Det er ikke noe jeg bare gjør, eller er blitt prakka på. Jeg tror på det!”

Informanten beskriver her at praksis er endret med hensyn til hvordan de håndterer elever med atferdsvansker. De velger noen avgrensede områder som de belønner selv om atferden ikke er god på alle områder. Lærerne erfarer at metoden virker. Det gjør at lærerne greier å opprettholde endret praksis, og at de bestyrkes i troen på at de har verktøy som virker.

Alle informanter som har fått opplæring og støtte av ekstern konsulent i å bruke funksjonell atferdsvurdering og å lage individuell atferdsstøtteplan for vanskelige elever i klassen, beskriver at det har vært svært lærerikt. En lærer fortalte:

”Jeg lærte nesten mest av at jeg hadde to elever som trengte individuelt belønningssystem og at konsulenten veileda oss. Jeg skrev ned masse

observasjoner og hun hjalp oss å sette det i system. Jeg lærte veldig mye om atferdsobservasjon, oppsummering og tiltak. Vi fikk gjort det ordentlig. De to elevene fikk vi hjulpet i fjor, så i år trenger de ikke spesielle tiltak lenger.”

Lærerne har lært å se etter hva som utløser atferden, og å observere hvor ofte og i hvilke situasjoner det skjer. De tenker nå mer konkret og konstruktivt på hvordan de kan møte elever med problematferd. Lærerne opplever at de gjennom opplæring og ferdighetstrening har fått økt kompetanse og trygghet i arbeidet med disse elevene, og i samarbeidet med foreldrene deres. De erfarer at elevene ikke viser problematferd i alle situasjoner, og de har økt bevissthet om hvordan de kan forsterke positiv atferd.

4.4.4 Skolelederes kompetanseutvikling

Av datamaterialet går det fram at det er stort sammenfall mellom momentene som skoleledere og lærere framhever som betydningsfullt for endring og kompetanseutvikling i pilotprosjektet. I tillegg til det som tidligere er omtalt i kapittel fire, kommer det fram at skolelederne i større grad enn lærerne har hatt et metaperspektiv på skoleutviklingsprosessen og personalets læringsutbytte under innovasjonen. Skolelederne omtaler betydningen av PALS som et kompetanseutviklingsprogram for lærerne, og de opplever at både lærerne og de selv har økt sin faglige kompetanse i tilnærmingen til problematferd.

En skoleleder sa det slik: *”Jeg ser en voldsom faglig utvikling på diskusjonene. Det er mer et faglig perspektiv på hvordan vi raskt skal hjelpe barnet videre, altså hva vi voksne kan gjøre. Her har det skjedd en revolusjon på skolen!”* Skolelederen har erfart en markant endring til et aktørperspektiv på utfordrende atferd både hos lærere og skoleledere. De har økt sin faglige kompetanse, slik at de raskt kan handle i stedet for å ha lange diskusjoner om bakenforliggende årsaker. Skolelederne opplever at lærerne gjennom PALS tar større ansvar for å løse konflikter mellom elever. Når skolelederne blir tilkalt i konfliktsituasjoner, opplever også de økt mestring ved å bruke kunnskapen de har fått i PALS. Ett eksempel som illustrerer det:

”Jeg har blitt mye bedre til å være rolig ved utagerende atferd og problemløsning med elever, og mer systematisk i den positive tilnærminga. Tidligere har jeg nok diskutert litt for mye med elevene, vært mer sint i stemmen. Jeg har fått bedre kompetanse på å ikke stå og konfrontere, men gi

elevene nødvendig tid til tenke og adlyde. Så den eskaleringsmodellen har jeg hatt mye nytte av, og så ha jeg blitt mye bedre til å gi gode beskjeder.”

Skolelederne forteller at de gjennom PALS har utviklet og blitt tryggere på sin faglige kompetanse, både i møte med elever som viser utagerende atferd, og når de skal kommunisere og dokumentere elevers atferd samarbeidet med de foresatte.

Skolelederne formidler, etter mitt syn, et reflektert i forhold til egen rolle som initiativtakere og pådrivere i skoleutviklingsarbeid. På spørsmål om hva som har vært viktigst for egen kompetanseheving, svarer en av skolelederne: ” *Det er måten å drive et prosjekt på. Det har jeg lært mye av! Jeg ser jo at jeg er alt for utålmodig, har vært. Jeg ser nytten av å gå sakte fram, bruke tid på å diskutere og trene. For ting går ikke så fort når det skal skje med et helt kollegium!*” Skolelederen erkjenner at det er lett å bli for ivrig og å ha for mange ”baller i lufta”, når det er store krav om utvikling og endring i skolen på flere områder samtidig. Gjennom arbeidet med PALS har skolelederne fått økt forståelse for nødvendigheten av å bruke nok tid for å få alle med, og å opprettholde fokus på innovasjonen for å få til endret praksis.

I likhet med lærerne er skolelederne opptatt av betydningen av støtte fra Atferdssenteret for å få til implementering av innovasjonen og kompetanseutvikling hos personalet. Et typisk utsagn fra en av skolelederne var: ”*Atferdssenteret har bidratt i stor grad. Det er helt uvurderlig. Vi hadde ikke greid det samme sjøl. Det vet jeg!*” Skolelederne er opptatt av at skolene i pilotprosjektet har fått ekstern støtte uten nevneverdige utgifter. Tidligere vegret de seg for å søke ekstern støtte til utviklingsarbeid av frykt for å påføre skolen store utgifter uten dekning på budsjettet. En skoleleder forklarte sin erfaring slik: ”*Jeg tror alltid at ting koster så mye at det har vi ikke råd til. Jeg burde nok vært dristigere og krevd litt mer. Spurt om penger!*” Etter skoleledernes erfaringer med PALS kan det være grunn til å tro at de har fått en økt erkjennelse av nytten av å innhente ekstern kompetanse i skoleutviklingsarbeid, og at erfaringene kan således føre til økt bestillerkompetanse hos skolelederne.

4.4.5 Oppsummerende drøfting

En rekke undersøkelser viser at lærere roser mindre enn de tror (Ogden 2002, 2004). Informantene framhever at de har utviklet sin praksis og roser mer gjennom bruk av

belønningssystemet, og de er bevisst på at ros og milde negative konsekvenser skal brukes i forholdet fem til en. Sett i et gestaltteoretisk perspektiv kan det lignes med at det positive framtrer som figur, mens det negative trer i (bak)grunn (Kokkersvold og Mjelve 2003). Lærerne har fått bedre blikk for det enkelte barns behov for å bli sett og bekreftet. Det har ført til mer positiv involvering. I følge Stephens (2006) har emosjonell støtte fra lærer den sterkeste positive forbindelse med ønsket elevatferd.

At fokuset på elevenes positive atferd har kommet i forgrunnen, har ført til at lærerne har blitt mer opptatt av en proaktiv tilnærming til klasseledelse, og at avmaktsfølelsen i forhold til problematferd har avtatt. En proaktiv tilnærming innebærer å jobbe i forkant av problemer for å hindre at de oppstår, og at en søker innsikt i hvordan en selv skaper eller påvirker dem (Senge 1991, Ogden 2002, Nordahl mfl. 2005). Informantene snakker nå mer om utfordringer enn problemer, og om å se muligheter. En slik tilnærming, gjør problematferd mer håndterbar, og de føler seg ikke lenger så maktesløse (Langslet 2000). Det kan trolig føre til at flere lærere og skoleledere blir romsligere i møte med elever som sliter.

En innvending mot å bruke atferdsmodifikasjon i skolen er knyttet til det mekaniske menneskesynet (Imsen 2005). Etter min oppfatning viser datamaterialet at bruk av belønningssystemet i PALS tvert imot har ført til at lærerne har blitt mer empatiske og anerkjennende enn tidligere.

Ros er i følge Ogden (2002) lærerens kraftigste virkemiddel, som kan motivere elevene både til arbeidsinnsats og ønsket atferd. Atferd som får oppmerksomhet har en tendens til å gjenta seg (Ogden 1987, Skinner i Imsen 2005, Langslet 2000). Bra-kortene beskrives som et konkret og håndfast tegn, og er en påminnelse til lærerne om å opprettholde det positive fokuset og endret praksis. Ogden (2004) hevder at det er tradisjon for en individuell problemforståelse i skolen. Datamaterialet viser at bruk av konkrete belønninger gjør at lærerne i økende grad har dreid fra en individforståelse til en interaksjonsforståelse av problematferd. Oppmerksomheten endres fra egenskaper ved eleven, til samhandling og sider ved miljøet. En interaksjonstilnærming er av betydning for at lærernes fokus kan komme over på betydningen av relasjoner, og hvordan relasjoner skal forstås (Fuglestad 1993, Nordahl mfl. 2005).

Lærerne beskriver også at ros av ønsket atferd hos elever som i utgangspunktet mestrer atferden uten ros, førte til at medelever observerte atferden og tok etter. Det er i samsvar med sosial læringsteori som vektlegger modellæring, og at forsterkning må finne sted for at læring skal skje (Bandura 1997, Skaalvik & Skaalvik 2005).

Enkelte informanter uttrykker at de har innsett at eksterne hjelpere ikke kan ”overta” problemene. De har fått en forståelse av at rådgivning handler om hjelp til selvhjelp slik Lassen (2002) uttrykker det. Det blir likevel viktig at eksterne hjelpere bistår skolene i å finne gode løsninger for de få elevene med alvorlig problematferd. I enkelte tilfeller er det rimelig å anta at PALS-skolene fortsatt vil trenge ekstern støtte for å tilrettelegge godt for elever med problematferd. Da kan det være en konstruktiv tilnærming å søke hjelp hos hjelpeapparatet utenfor skolen, som PP-tjeneste, statlige kompetansesentre eller Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP).

Rollespill har vært en fremtredende metode i PALS, både i lærernes opplæring og i arbeidet med elevene. Bruk av rollespill i konfliktløsning innebærer en tydelig endring av praksis. Informantene framhever rollespill som en spesielt god metode for å utvikle handlingsberedskap, å omsette teori i praksis, og til problemløsning med elevene. Gjennom pedagogisk bruk av rollespill kan deltakerne kjenne på egne reaksjoner i kroppen, og bli kjent med sine fysiske og mentale reaksjoner på situasjoner som oppstår (Hundeide 2001, Johannessen mfl. 2001, Kokkersvold & Mjelve 2003). Informantene har gjennom rollespillene tilegnet seg en innsikt det ikke er så lett å lese seg til, som å ta andres perspektiv, å være lydhøre overfor andre, og å makte å stå i utfordrende situasjoner med elever.

Med PALS ble lærerne mer løsningsfokuset i forhold til klasseledelse og problematferd, og rettet oppmerksomheten mot bedre tilrettelegging og tilpasning for eleven, og å forebygge og korrigere problematferd slik at produktiv arbeidsro i størst mulig grad opprettholdes. Ogden (2002) hevder at lærerens ferdigheter i gruppeledelse er den viktigste faktoren for å oppnå god klasseromsatferd. Undersøkelsen viser at lærerne har tilegnet seg klasselederferdigheter som gjør at de nå bevisst bruker prinsippet om laveste effektive tiltaksnivå (Ogden 2002, 2004). Deres erfaringer i pilotprosjektet kan ha ført til økt forståelse av at problematferd har en funksjon for

eleven, og at læreren ved å tilrettelegge for mestring og ved å bekrefte elevens innsats og læringsarbeid, kan bidra til at eleven fungerer bedre i klassen. Det samsvarer med teori om rasjonelle valg. Problematferd kan være en rasjonell handling (mestringsstrategi), et middel for å realisere et mål, et ønske, eller å oppnå noe som er velbegrunnet ut fra elevens virkelighetsoppfatning (Sørli og Nordahl 1998).

I PALS vektlegges handlingsaspektet i stor grad. Lærerne framhever at det har vært en styrke i prosjektet. Det framgår av undersøkelsen at lærerne i hovedsak har vært mest opptatt av det praktiske arbeidet med elevene og teori med direkte relevans for praksis. Det vil ikke være nok å gi lærere en teoretisk innføring for at de skal endre praksis og tenkemåte, de må også utvikle erfaringsbasert kunnskap for at de teoretiske perspektivene skal inngå i deres praktiske yrkest teori (Handal og Lauvås 1999). Senge (1991) påpeker betydningen av å trene for å skape et godt samspill mellom det bevisste og underbevisste.

Undersøkelsen viser at lærerne stiller seg mer kritisk til sin egen yrkesutøvelse, og at de har fått økt innsikt i bruk av verktøy for god klasseledelse. Aktørene har deltatt i opplæring og diskusjoner knyttet til egen praksis. De har tilegnet seg begreper som fremmer selvrefleksjon, slik Dale (1999) framhever betydningen av for at lærere skal kunne distansere seg fra praktiske handlingsnivået. Slik jeg ser det, har det foregått en kompetanseheving ved at lærerne har blitt mer bevisst sin praksisteori og videreutviklet den som et grunnlag for å kunne endre innarbeidede handlingsmønstre i klasserommet. Det samsvarer med teorien om at lærers praksisteori er den subjektivt sterkeste faktoren for yrkesutøvelsen, og betydningen av å bli bevisst egen praksisteori for derigjennom å gjøre den mottakelig for forandring (Handal og Lauvås 1999).

Skolelederne omtaler to hovedområder for egen kompetanseutvikling. De har i likhet med lærerne tilegnet seg økt faglig kompetanse i møte med elever med problematferd. Lederne beskriver at de har endret sitt atferdsmønster. I tillegg har de gjennom et metaperspektiv på innovasjonsprosessen og egne erfaringer i pilotprosjektet, tilegnet seg ny innsikt i å drive skoleutviklingsprosesser. Lederne framhever betydningen av at skolen ble tilført spisskompetanse, den systematiske framgangsmåten og at de holdt vedvarende fokus på ett utviklingsområde.

Samarbeidet med den eksterne konsulenten kan ha ført til økt bestillerkompetanse (Grønhaug og Nordhaug 2002), og bidra til at skoleutvikling videreføres som en kontinuerlig utviklingsprosess (Skogen 2004).

Uten grundig opplæring, eierforhold og forpliktelse til prosjektet hadde sannsynligvis en slik praksisendring ikke vært mulig. Læring og kompetanseutvikling i personalet er av avgjørende betydning for å utvikle en lærende organisasjon (St.meld. nr 30, 2003-2004). PALS-skolene som lærende organisasjon er nærmere omtalt under punkt 4.3.4.

4.5 utfordringer i innovasjonen

I det øyeblikket en prøver å endre noe i en organisasjon, er det vanlig at det oppstår motstand mot endringer, og at en får utfordringer både av praktisk og menneskelig art. Det går tydelig fram at det var praktiske barrierer i pilotprosjektet, spesielt med hensyn til tid. Utfordringene knyttet til tid og hvordan ledelsen løste denne utfordringen, er nærmere omtalt under punkt 4.2.3. Utfordringer knyttet til om innovasjonen er forankret i et følt behov i skolen, er tidligere omtalt i punkt 4.2.1, 4.2.2, og i punkt 4.2.5. Andre utfordringer som oppsto, vil jeg gjøre nærmere rede for i dette avsnittet om utfordringer i innovasjonen.

4.5.1 Svak bevissthet om motstand og barrierer

Av intervjuene går det fram at lederne i forkant av innovasjonen ble svært motiverte. De anså det som en gylden mulighet til å delta i pilotprosjektet, der de ble tilført ressurser i form av kompetanse uten at det belastet skolens økonomi. Denne skolelederens utsagn er typisk: *"Jeg var så optimist at jeg ikke tenkte ikke på hindringer. Vi hadde jobba så mye med atferdsvanker på forhånd, at vi var modne til å gå i gang. Jeg tenkte vel at hindringer, de får vi ta etter hvert"*. På begge skolene hadde man arbeidet for å redusere problematferd over tid, men uten at de var fornøyd med resultatet. Nå så de en mulighet til å få både støtte og verktøy å bruke i arbeidet. Gleden over det gjorde at de i liten grad var bevisst på hvilke hindringer som kunne

oppstå. Det som kunne bli vanskelig trådte i bakgrunnen, og utfordringen ble å komme i gang med innovasjonen og takle problemer etter hvert.

4.5.2 Motivasjon og utholdenhet

Under intervjuene kom det fram at det har vært en utfordring å opprettholde trykket i innovasjonen, både for elevene og aktørene. Lærerne opplever at det har vært helt nødvendig å variere belønningssystemet og arbeidsmåtene, for å opprettholde motivasjonen i prosjektet. Flere informanter er opptatt av at det blir kjedelig for elevene å trene på de samme tingene år etter år. Det har vært en stor utfordring å finne nye innfallsvinkler til å gjøre PALS-øvingene spennende for elevene. Lærere har også erfart at det i perioder har vært nødvendig å nedtone arbeidet med PALS for å konsentrere seg om andre oppgaver. En lærer fortalte:

”Det dukket opp en ny hindring underveis, og det var at vi ble litt utmatta. Vi følte at det var andre viktige ting vi måtte prioritere, så da valgte vi å bruke litt mindre tid på PALS. Men det styrket allikevel prosjektet, fordi det gjorde at vi ikke gikk helt tom”.

Ved å legge PALS litt til side for en periode fikk de økt motivasjon da de tok fatt på arbeidet igjen. PALS stiller også krav til at skolelederne må arbeide systematisk. En skoleleder fortalte: *”Jeg synes det er forholdsvis mye å gjøre med PALS hvis du skal holde det varmt hele tiden. Du må tenke på programmet hver eneste uke, du må følge opp lærerne og du må passe på at SWIS er i orden”.* Skolelederne er tydelige på at PALS er arbeidskrevende, men som en sier: *”dette er en måte å drive skole på”.* PALS kommer ikke på toppen av alt det andre. Det er måten de har valgt å arbeide på.

4.5.3 Varierende oppslutning om innovasjonen

Av intervjuene kom det fram at et fåtall personer ikke følger opp tiltaksprogrammet som forutsatt. Under intervjuene var det var vanskelig å få tak i årsakene til det. Informantene uttrykte at det var problematisk for kolleger å forholde seg til dette. Motstanden var ikke åpen og kom lite fram i diskusjoner. Som en lærer sa det: *”Nei, de sitter og sier ingenting”.* Jeg opplevde i intervjusituasjonen at dette var et ømtålig

tema som lærerne ønsket å nedtone i formidlingen av sine erfaringer. Min opplevelse er at lærerne ikke ønsket å være ukollegiale, eller å omtale skolen negativt.

PALS har ført til at det blir mer synlig blant elever, foreldre og kolleger når lærere ikke følger opp felles regler og rutiner på skolen. Noen informanter brukte ordet ”sabotasje” om manglende oppfølging av innovasjonen. En skoleleder uttrykte seg slik: ” *I begynnelsen irriterte jeg meg veldig over det, og tenkte at hvorfor i all verden kan du ikke prøve, men nå ser jeg det slik at læreren trenger hjelp*”.

Informanten har dreid fokus fra å ergre seg over manglende oppfølging av PALS, til at læreren trenger hjelp til å utvikle seg videre. Deltakerne i undersøkelsen viser at de er oppmerksomme på at situasjonen kan føles belastende for de få lærerne det gjelder.

4.5.4 Videreføring av PALS

Alle deltakerne i undersøkelsen er tydelige på at de ser det som en stor utfordring å videreføre PALS når pilotprosjektet er over. Det forutsetter at de fortsatt setter av tid og ressurser til arbeidet. Videre ser de at videreføringen er sårbar i forhold til endring i rammebetingelser og nøkkelpersoner i prosjektet. En informant sa det slik:

”Det har vi skjønnt hele tiden, at skal PALS fortsatt bli en del av oss, må det tas opp støtt og stadig. Vi blir aldri ferdig med det. Det er stadig noe som glemmes bort, og det kommer stadig nye lærere. Det er kanskje det som blir bøygen, å huske å få dem med”.

Informantene beskriver nødvendigheten av å tenke på PALS som et kontinuerlig forbedringsarbeid hvis tiltaksprogrammet skal videreføres som en del av skolens praksis. Alle er tydelige på at de ønsker å videreføre PALS, men de er usikre på om de vil klare det uten hjelp fra den eksterne konsulenten når nye utviklingsområder settes på agendaen. De forteller at i det tredje året har intensiteten vært noe redusert. På spørsmål om de tror at verktøyene i PALS er i bruk om tre år svarer en av lærerne:

Det kan godt hende at vi fortsatt bruker dem, men det er så mye nytt som skjer i skolen, og det er ut og inn, og fram og tilbake. Det skulle ikke forundre meg om det om tre år er noe annet. Det er ikke så lenge siden vi kjøpte inn ”Steg for steg” for store summer. Men vi må bare fortsette, det er ikke tvil om det”.

Det er tydelig at deltakerne er bevisst det økende innovasjonspresset i skolen og at det kan bli en stor utfordring å opprettholde fokuset på PALS som et vedvarende

skoleutviklingsarbeid. Tidligere erfaring gjør at informantene ikke anser det som en selvfølge at de greier å videreføre PALS på egenhånd.

4.5.5 Oppsummerende drøfting

Skogen og Standahl (2006) påpeker at det er nødvendig å ha kunnskap om hvorfor motstand og barrierer oppstår, og å forholde seg aktivt til dem. Allerede i startfasen må en stille seg spørsmålet om hvilken motstand en kan forvente vil oppstå.

Innovasjoner er vanligvis forbundet med kostnader og innebærer ikke nødvendigvis fordeler for alle (Dalin 1994). Frustrasjon, passivitet, distansering og motstand er naturlige reaksjoner for mennesker i omstillingssituasjoner (Levin og Klev 2002).

Ledelsen må forholde seg aktivt til motstand slik at hindringer og misforståelser ryddes av veien i størst mulig grad (Skogen 2004). Av mitt datamateriale kommer det fram at det i liten grad var bevissthet om motstand og barrierer hos skolelederne i startfasen av innovasjonen. Undersøkelsen viser at et fåtall lærere ikke fulgte opp tiltaksprogrammet som forutsatt, og at ledelsen ikke forholdt seg aktivt til det. Min erfaring er at det i skolen er liten tradisjon for å konfrontere lærere som ikke følger opp felles beslutninger. Det er ofte liten åpenhet om uenighet og konflikter. Skolen har en konsensustradisjon (Dalin 1994).

Tradisjonelt har lærere hatt stor grad av frihet (autonomi) i yrkesutøvelsen (Imsen 2006). Undersøkelsen viser at ingen har tatt skikkelig tak i hva manglende oppfølging bunner i. Motstand kan bunne i psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdi-barrierer, eller maktbarrierer (Skogen 2004). Mitt datamateriale viser at diskusjonene har gått på handlingsnivået, og at verdigrunnlaget har vært lite framme som et eksplisitt tema. Innføring av belønningssystemet kan nevnes som et eksempel på et verdispørsmål knyttet til PALS. Birkemo (1999) påpeker at enkelte lærere kan se bruk av belønning som en form for bestikkelse av elevene. Verdier anses for å være viktige sosiale navigasjonsinstrumenter, spesielt i situasjoner der ulike interesser står mot hverandre (Nygren 2004). Motstand til endring kan oppstå når innovasjonen kommer på tvers av verdiforankringen hos den enkelte. Det kan se ut til at ledelsen var handlingslammet i forhold til motstanden, fordi de ikke hadde tilstrekkelig

bevissthet om den. Motstanden var i liten grad åpen, men den ble etter hvert svært synlig.

Knyttet til at verdigrunnlaget har vært lite framme som et eksplisitt tema, stiller jeg spørsmål ved om den faglige og etiske målsettingsdiskusjonen har vært tilstrekkelig ivaretatt, slik Ogden (2002) påpeker betydningen av før belønningssystemer innføres.

En annen utfordring har vært å opprettholde motivasjonen over tid. Birkemo (1999) hevder at for at belønningssystemet skal ha effekt over tid, må en variere bruken av positive konsekvenser. Mitt datamateriale viser at det har vært krevende å opprettholde trykket, og å variere arbeidsmåter og belønningssystemet. Det har vært nødvendig å variere intensiteten i perioder for å få tilbake motivasjonen.

Kvalitetsutvikling og kompetanseheving i skolen er en vedvarende prosess (Skogen 2004). Informantene var svært motivert for PALS, og av undersøkelsen går det fram at de ønsker å videreføre PALS som en del av skolens praksis. Informantene er tydelige på at det forutsetter at det settes av tid og ressurser til arbeidet, slik at PALS blir et kontinuerlig utviklingsarbeid. Informantene er usikre på om de vil klare dette på egen hånd uten konsulenten. De erfarte at det var krevende å opprettholde fokus og intensitet i prosjektet da de faste møtene på skolen med konsulenten fra Atferds-senteret opphørte før implementeringsfasen på tre år var over. Det kan sees i lys av forskning som viser at tiden rett etter at prosjektfasen er over og ekstern konsulent trekker seg ut, er en kritisk fase for videreføring av innovasjoner (Ertsvåg og Roland 2007). Undersøkelsen kan tyde på at det har oppstått en avhengighet til ekstern konsulent. I en slik situasjon trenger skolen tid til å distansere seg fra samarbeidet (Johannessen mfl. 2002, Lassen 2002). Selv om datamaterialet viser at aktørene har oppnådd kompetanseheving og tatt i bruk ny praksis (jf. punkt 4.4.4), er det viktig å ha kjennskap til forskning som viser at det vanligvis tar flere år før ny praksis er innarbeidet i skolens virksomhet (Dalin 1995, Fullan 2001). En viktig del av Atferdssenterets strategi for å støtte skolene i videreføringen av PALS er derfor å etablere og følge opp skolene gjennom nettverksarbeid i noen år framover.

5. KONKLUSJONER OG IMPLIKASJONER

I dette avsluttende kapittelet vil jeg først gjøre rede for hvilke konklusjoner som kan trekkes av undersøkelsen. Deretter kommer jeg inn på praktiske pedagogiske implikasjoner for å vise hva vi kan lære av undersøkelsen, når skoler skal tilrettelegge en innovasjon for å forebygge og redusere problematferd. Avslutningsvis omtaler jeg noen innfallsvinkler til videre forskning om temaet.

5.1 Oppsummering og drøfting av sentrale resultater

Hovedformålet med min undersøkelse har vært å vinne innsikt i læreres og skolelederes opplevelse av implementeringen av PALS som et skoleutviklingsprosjekt knyttet til forebygging og reduksjon av problematferd i skolen. På bakgrunn av dette valgte jeg som beskrevet innledningsvis følgende hovedproblemstilling:

Hva framhever lærere og skoleledere som betydningsfullt ved implementeringen av PALS som et prosjekt for skoleutvikling?

For å kunne besvare problemstillingen valgte jeg følgende to delproblemstillinger:

- 1) Hva vektlegger lærere og skoleledere som viktige faktorer for kompetanseutvikling under innovasjonen?*
- 2) Hva har lærere og skoleledere opplevd som de største utfordringene i innovasjonen?*

Først vil jeg oppsummere hovedresultatene ved å vise resultater knyttet til de to delproblemstillingene, før jeg svarer på hovedproblemstillingen. Referansene i punkt 5.1.1 og 5.1.2 viser til litteratur jeg har framhevet under drøftingen i kapittel 4.

5.1.1 Oppsummering og drøfting av første delproblemstilling

For å besvare første delproblemstilling framhever jeg ulike faktorer ved innovasjonen som førte til kompetanseutvikling hos aktørene, og gjennom det et forbedringsarbeid på skolen. Faglig kompetanse er både en forutsetning og et resultat av innovasjonsarbeid. Det er nødvendig å tilstrebe et godt faglig og profesjonelt fundament for å realisere et forbedringsarbeid (Skogen og Sørli 1992, Skogen og Holmberg 2002, Skogen 2004). Det framgår av analysen at følgende faktorer er de som lærere og skoleledere vektlegger som mest betydningsfulle for kompetanseutvikling:

Første faktor er *eierforhold* som en kritisk suksessfaktor i innovasjoner. Det bør etableres tidlig og vedvare under hele innovasjonen (Skogen og Sørli 1992, Skogen og Holmberg 2002, Skogen 2004). Min undersøkelse indikerer at eierforholdet ble ivaretatt i alle faser slik at kompetanseutvikling kunne skje. Informantene vektla at de hadde et følt behov for endring selv om innovasjonen i utgangspunktet var initiert fra Atferdssenteret og ledelsen (top-down innovasjon). Det er i tråd med teori som påpeker at der top-down og bottom-up er til stede samtidig, vil eierforholdet kunne bli ivaretatt (Ogden 2004). Aktørenes avgjørende myndighet som er av betydning for å ivareta eierforholdet (Skogen og Homberg 2002, Nonaka og Takeuchi 1995), ble sikret ved at aktørene fikk velge om de ville delta. Eierforhold og motivasjon ble styrket ved at den praktisk metodiske tilnærmingen ikke avvek vesentlig fra lærernes etablerte praksis, noe som er i samsvar med teori om økologisk valide tiltak (Ogden 2004). Ved bruk av et manualbasert program, som i PALS, er det en utfordring å ivareta eierforholdet. Aktørene framhevet betydningen av friheten de opplevde til å handle på eget ansvar, å ha avgjørende myndighet under valg av tiltak, og å kunne tilpasse dem til egen situasjon. Teori underbygger betydningen av at disse faktorene er til stede for å ivareta eierforholdet (Skogen 2004, Nonaka og Takeuchi 1995).

Andre faktor som framheves er betydningen av at PALS er *et skoleomfattende program*. Det førte til at lærerne utviklet forståelse av hvordan elementene i et system henger sammen, interaksjonens betydning, og at et problem ikke kan løses uavhengig av konteksten (systemperspektiv) (Bateson 1972, Bronfenbrenner 1979, Klefbeck & Ogden 2003, Nordahl mfl. 2005) Det oppsto en kollektiv ambisjon, et genuint ønske

om å tenke og reflektere i fellesskap slik at det ble dannet felles begreper, praksis og systematisk arbeid. Senge (1991) påpeker at dette er nødvendig for å få til langsiktige læringsprosesser i organisasjoner. Resultatene i undersøkelsen viser at det førte til økt bevissthet og økt forventning om mestring som klasseledere og i møte med elever med problematferd. Samtidig avtok opplevelsen av å stå alene med problematferd. Lærerne opplevde større trygghet og bedre relasjoner i de voksnes læringsmiljø. Felles praksis førte til større trivsel hos lærerne og bedre forutsigbarhet for elevene. At kunnskap blir artikulert gjennom kollektiv refleksjon og dialog, gjorde det lettere for nye lærere å komme inn i skolekoden. Det kan knyttes til Nonaka og Takeuchis (1995) teori om læring i organisasjoner og betydningen av å gjøre kunnskap eksplisitt. Slik jeg ser det har det i pilotprosjektet skjedd både individuell og kollektiv kompetanseheving, slik Senge (1991) vektlegger i sin definisjon av en lærende organisasjon.

En tredje faktor aktørene vektlegger er betydningen av *den systematiske framgangsmåten* hvor det blant annet ble etablert indre strukturer på skolen. Overgangen fra idé til å omsette ny kompetanse i praksis er en kritisk fase i innovasjonsarbeid, og en systematisk framgangsmåte er derfor nødvendig (Skogen og Sørli 1992, Dalin 1994, Skogen 2004). Undersøkelsen viser at den eksterne konsulenten har hatt en betydningsfull rolle i alle faser av implementeringen. Det er i tråd med teori som hevder at konsulenten med fordel kan delta i alle faser, spesielt for å sikre overgang fra idé til praksis (Skogen og Sørli 1992, Dalin 1994). Systematisk framgangsmåte og konsulentstøtte i alle faser førte til at lærerne opprettholdt fokus over tid, og at de fikk støtten de trengte til å ta ansvar for egen kompetanseutvikling og gjennomføring av innovasjonen. Aktørene klarte å omsette den innovative ideen til praktisk handling.

En fjerde faktor som ble framhevet var *betydningen av opplæring og støtte av ekstern konsulent*. I atferdsanalytisk rådgivningstradisjon er konsulenten ekspert og bidrar med opplæring og spisskompetanse (Johannessen mfl. 2001). Utfordringen ligger da i å sikre likeverdighet og eierforhold i samarbeidet (Caplan 1970, Johannessen mfl. 2001, Skogen og Holmberg 2002, Skogen 2004). Undersøkelsen viser at samtlige aktører framhevet betydningen av at skolen ble tilført spisskompetanse for å kunne

forebygge og håndtere problematferd på laveste effektive innsatsnivå. Det innebærer en proaktiv tilnærming til problematferd og at tiltakene tilpasses problemets art og omfang (Ogden 2002, 2004, Roland 1995, Arnesen mfl. 2006). Undersøkelsen viser at konsulenten mestret utfordringen ved å være i en aktiv rolle slik at aktørene opplevde seg som likeverdige og at deres kulturkompetanse ble verdsatt (Johannessen 2001).

Lærerne framhevet at vektlegging av *handlingsaspektet og teori med direkte relevans* for praksis har vært en styrke i prosjektet. Sammen med *refleksjon over klasseromspraksis* har det ført til lærerne har utviklet økt bevissthet om sin praksisteori (Handal og Lauvås 1999). Særlig framhever lærerne betydningen av opplæring og diskusjoner i kollegiet knyttet til bruk av *belønningssystemet*. Det førte til at det positive trådte i forgrunnen (Kokkersvold og Mjelve 2003) og til at lærerne ble mer løsningsorientert (Langslet 2000). Forståelsen av problematferd dreide fra oppmerksomhet om egenskaper ved eleven (individperspektiv) til samhandling og sider ved miljøet (interaksjonsperspektiv) (Fuglestad 1993, Nordahl mfl. 2005). Forskning viser at ved skoler som utvikler seg bedre enn andre, vektlegges diskusjon om klasseromstemaer (Ogden 2004). For å kunne endre praksis og tenkemåte er det i tillegg nødvendig med ferdighetstrening, slik at de teoretiske perspektivene bevisstgjøres og automatiseres og blir en del av lærernes praktiske yrkest teori (Senge 1991, Handal og Lauvås 1999).

En siste faktor er *skoleledernes betydning*. Det kommer tydelig fram av undersøkelsen at de evnet å skape begeistring, tilslutning og motivasjon for innovasjonen, slik Senge (1991) påpeker viktigheten av. Innovasjonsarbeid har best forutsetning for å lykkes når det støttes og oppmuntres av ledelsen (Dalin 1995, St.meld. nr. 30, 2003-2004, Nordahl mfl. 2006). Undersøkelsen indikerer at lederne mestret bruk av distribuert ledelse (Kotter i Skogen 2004, Ottesen og Møller 2006), slik at lærerne tok ansvar og ble motivert. Lederne sørget for at det ble avsatt tilstrekkelig tid til PALS-arbeidet, og for å skape en ny infrastruktur med gode arenaer for samarbeid og refleksjon slik at kompetanseutvikling ble mulig. Samarbeidet med ekstern konsulent kan ha ført til at lederne har økt sin bestillerkompetanse (Grønhaug og Nordhaug 2002).

5.1.2 Oppsummering og drøfting av andre delproblemstilling

I dette avsnittet oppsummeres det som deltakerne i undersøkelsen framhever som de største utfordringene i pilotprosjektet. Bevissthet om motstand og barrierer er en kritisk suksessfaktor i innovasjonsarbeid. Ledelsen må ha kunnskap om og forholde seg aktivt til hvorfor motstand og barrierer oppstår, slik at hindringer og misforståelser kan ryddes av veien så langt det er mulig (Skogen 2004, Skogen og Standahl 2006). Innovasjoner innebærer nødvendigvis ikke forbedring for alle (Dalin 1994). Undersøkelsen viser at ledelsen hadde *svak bevissthet om motstand og barrierer* i startfasen av innovasjonen. Det førte til at de ikke forholdt seg aktivt til at lærere fulgte opp innovasjonen i varierende grad. De fikk derfor ikke tak i hva motstanden kunne bunne i. Andre utfordringer som *å sette av nok tid, å etablere strukturer for samarbeid, og å opprettholde motivasjon og fokus på PALS*, ble løst på en god måte.

Undersøkelsen ble gjennomført våren 2005 da pilotprosjektet var inne i avsluttende fase. Alle informantene ytret ønske om å videreføre PALS som en del av skolens praksis. De var imidlertid usikre på om det ville la seg gjennomføre uten støtte av konsulenten fra Atferdssenteret. Det kan tyde på at *aktørene er usikre på sin egen kompetanse og kapasitet til å videreføre endringsarbeidet* etter at den eksterne konsulenten får en betydelig mindre aktiv rolle på skolen.

5.1.3 Konklusjon av hovedproblemstilling

Hovedproblemstillingen for min oppgave var som beskrevet innledningsvis: *Hva framhever lærere og skoleledere som betydningsfullt ved implementeringen av PALS, som et prosjekt for skoleutvikling?* Gjennom PALS har det foregått skoleutvikling ved bruk av et manualbasert tiltaksprogram. Undersøkelsen viser at det var en egnet form for å få igangsatt skoleutvikling knyttet til forebygging og reduksjon av problematferd.

Når en ser resultatene i sammenheng framstår følgende sentrale resultater:

Et sentralt resultat er at det er betydningsfullt at eierforholdet ble ivaretatt. Aktørene framhevet spesielt opplevelsen av et følt behov for endring, at de gjorde et bevisst

valg om deltakelse og at tiltakene var økologisk valide. I tillegg vektla de betydningen av at de kunne tilpasse det manualbaserte programmet til egne forhold, og at de hadde den avgjørende myndigheten. Det førte til motivasjon for innovasjonen.

Det viser seg at en systematisk framgangsmåte og at den eksterne konsulenten deltok med god tid i alle faser var av stor betydning. Aktørene fikk den støtten de trengte for å kunne ta ansvar for egen utviklingsprosess og gjennomføring av innovasjonen.

Det legges stor vekt på at PALS er et skoleomfattende program med tiltak på skole-, klasse-, gruppe- og individnivå (systemperspektiv). Det førte til felles begreper og praksis på skolen, og reduserte lærernes opplevelse av å stå alene med problematferd.

Det har hatt stor betydning at skolen ble tilført spisskompetanse gjennom opplæring der hovedvekten lå på handlingsplanet framfor teoriplanet. Det bidro til at lærerne opplever økt forventning om mestring av klasseledelse og problematferd, og at de bedre evner å forebygge og håndtere problematferd på laveste effektive innsatsnivå.

Et sentralt resultat er betydningen av opplæring i de atferdsteoretiske prinsippene, spesielt knyttet til belønning. Fokus på belønning førte til at lærerne vendte oppmerksomheten fra negativ til positiv elevatferd, og at de dreide fra et individperspektiv til en interaksjonsforståelse av problematferd.

Det framheves som svært betydningsfullt at PALS-prosjektet har hatt forankring i ledelsen. Skolelederne var engasjert, deltok aktivt i pilotprosjektet og praktiserte distribuert ledelse. Lærerne fikk ansvar og ble motivert. Innovasjonen lot seg praktisk gjennomføre blant annet fordi tilstrekkelig tid ble avsatt.

Det viser seg at aktørene var usikre på om de vil klare å videreføre PALS som en kontinuerlig utviklingsprosess. Det vil avhenge av at de interne støttesystemene fungerer, at skolene klarer å videreutvikle PALS-arbeidet, og at ledelsen fortsatt er en aktiv pådriver, setter av tid og etterspør PALS.

5.2 Implikasjoner

5.2.1 Praktisk-pedagogiske implikasjoner

Min undersøkelse viser at aktørene har opplevd en positiv endring i arbeidet med å forebygge og redusere problematferd ved å implementere PALS på skolen. Resultatet er i tråd med Atferdssenterets forskning på effekten av PALS (Arnesen mfl. 2006, Nordahl mfl. 2006). PALS omtales nå som et program med dokumenterte resultater som anbefales implementert i norsk skole (Nordahl mfl. 2006). Gjennom publisering av undersøkelsen, håper jeg at den kan komme til nytte for Atferdssenteret og PALS-skolene når PALS skal innføres på nye skoler, eller videreføres som et kontinuerlig utviklingsarbeid. Jeg mener at undersøkelsen også kan ha relevans for andre som skal arbeide med å forebygge og redusere problematferd på en systematisk måte.

Ut fra undersøkelsen framtrer det som viktig at en forsøker å skape en forståelse av at god klasseledelse og innsats for å redusere problematferd er et kollektivt anliggende som krever felles innsats, holdning og praksis på skolen, og at alle på skolen må ta ansvar for å realisere felles mål. Det er viktig å dreie fokus fra å se problematferd som en egenskap ved eleven, til å ha fokus på relasjoner og interaksjonen mellom elever og lærere. Først da kan lærere og skoleledere få et aktørperspektiv på egen rolle, og bli bevisst sin mulighet til å være endringsagenter og ta ansvar for relasjonelle forhold gjennom positiv involvering. På bakgrunn av min undersøkelse vil jeg hevde at utstrakt bruk av samarbeid og kollektiv refleksjon over praksis er nødvendig, slik at kompetanse og kompetanseutvikling ikke privatiseres. Dette er i tråd med St.meld. nr. 30, 2003-2004, som vektlegger at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner der erfaringsbasert kunnskap tas i bruk og videreutvikles i kollegiet.

Ved innføring av PALS på nye skoler er det nødvendig slik jeg ser det, at konsulenten setter ledelsens bevissthet om motstand og barrierer på dagsorden. Motstand er naturlige reaksjoner for mennesker i omstillingssituasjoner (Levin og Klev 2002, Skogen 2004, Stålsett 2006). Lederne bør derfor forholde seg aktivt til at motstand og barrierer kan oppstå, og kommunisere at motstand er vanlig i innovasjonsarbeid. Åpenhet om motstand, kan gjøre det mer legitimt å uttrykke

motforestillingene, slik at de kan diskuteres og vurderes i fellesskap. Det er nyttig å være oppmerksom på at bruk av ytre motivasjon ved belønningssystemer kan være omstridt blant lærere (Birkemo 1999). Bruken bør derfor forankres i en faglig og etisk diskusjon før systemet innføres (Ogden 2002).

PP-tjenesten er en sentral hjelpeinstans for skolene, og var aktive deltakere i pilotprosjektet. Deres rolle i PALS er av plasshensyn ikke utdypet i masteroppgaven. I følge Opplæringslova (1998) § 5.6 skal PP-tjenesten bistå skolene i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge opplæringen bedre for elever med særskilte behov (systemrettet arbeid). På mange nye PALS-skoler har PP-rådgivere rollen som ekstern konsulent. I følge Ogden (2004) har PP-tjenesten tradisjon for å være sterkt individrettet. Når Atferdssenteret ønsker PP-tjenesten som eksterne konsulenter i PALS, bidrar det til å styrke PP-tjenestens legale rolle som samarbeidspartner i systemrettet arbeid. Etter min mening er det avgjørende at konsulentene fra PP-tjenesten får god opplæring og tilegner seg nødvendig kompetanse for å drive innovasjonsarbeid. Konsulentene må vektlegge likeverdighet, slik at aktørene opplever at deres kompetanse verdsettes og styrkes (empowerment) (Lassen 2001). Skolenes erfaringer med PP-tjenesten kan være avgjørende for at PPT kommer i posisjon og får legitimitet som samarbeidspartner i utviklingsarbeid.

Til slutt vil jeg nevne betydningen av å ha et systemperspektiv på arbeidet, slik at skolen kan hente støtte fra kommunenivået. Rapporten om forebyggende tiltak (Nordahl mfl. 2006) framhever betydningen av at forebyggende program forankres i kommunale planer for å sikre langsiktig innsats. På kommunalt nivå må det være bevissthet om at det krever ressurser både å innføre PALS, og å prioritere PALS som et kontinuerlig utviklingsarbeid i skolen. Når problematferd avtar fordi man på skolen blir dyktig til å jobbe forebyggende, bør en ikke oppleve at ressurser som tidligere ble brukt til spesialundervisning knyttet til atferdsproblemer i følge Opplæringslova § 5.1, forsvinner. Jeg vil hevde at å bruke ressurser på å arbeide forebyggende ikke først og fremst er et sparetiltak, men en kvalitetssikring og kvalitetsheving av opplæringen.

5.2.2 Forskningsmessige implikasjoner

Min undersøkelse har en kvalitativ tilnærming med intervju av lærere og skoleledere, for å få fram deres opplevelse av betydningsfulle faktorer ved implementeringen av PALS. En replikasjon av undersøkelsen om noen år for å få vite hvordan skolene har klart å videreføre PALS som et kontinuerlig utviklingsarbeid kunne være interessant.

Slik jeg ser det vil det være av interesse å få fram fyldige beskrivelser om PALS fra elevene som er primærbrukerne i skolen, for å belyse deres erfaring og eierforhold til PALS. De foresattes opplevelse av PALS og samarbeidet med skolen kan være et annet aktuelt forskningstema.

Støtteapparatets rolle som samarbeidspartner i innovativt arbeid skal styrkes (Utdanningsdirektoratet 2004). PP-tjenesten vil ha en sentral rolle i implementeringen av PALS. Vil Atferdssenteret klare å kvalitetssikre opplæringen til PALS-veilederne slik at de blir kompetente prosesskonsulenter med tillit og legitimitet? Vil de mestre balansen mellom å være tett på skolene og samtidig kunne innta et kritisk analytisk utenfraperspektiv, slik Dalin (1986, 1995) hevder er nødvendig? Et annet spennende forskningstema er betydningen av kommunenivået, og skoleeiers involvering i videreføringen av PALS som en langsiktig satsing. Vil PALS-skolene utvikle seg forskjellig i kommuner der PALS er en tydelig kommunal satsing med forankring i planverket, i forhold til i kommuner der skoleeier viser liten interesse for PALS?

Kvalitetsutvikling og kompetanseheving i skolen er et kontinuerlig arbeid (Skogen 2004). I arbeidet med å utvikle pedagogisk praksis vil det være behov for både teori og erfaringsbasert kunnskap. Aksjonsforskning og aksjonslæring (Møller 1992, Tiller 1999, Bjørnsrud 2005, 2008, Stjernstrøm 2006) er tilnærminger som er mye brukt de siste årene. Skolene velger ut avgrensede fokusområder som de arbeider systematisk med i praksisfellesskapet gjennom planlegging, handling, observasjon og refleksjon, som en syklisk og selvreflekterende prosess (Bjørnsrud mfl. 2006, Tobiassen 2006). Arbeidsformen kan gi forskere og praktikere mulighet til å lære av hverandre. At lærere og skoleledere utvikler en kritisk og forskende holdning til egen praksis, vil etter mitt syn være en avgjørende faktor for å lykkes med forbedringsarbeid i skolen.

Etterord

“Vi er gniene med godord også der godord hadde vært på sin plass. Etter mange år i skolen vet jeg hvor viktig ros er for læring. Ros er simpelthen mestringens forutsetning. Noen få rosende ord i rette øyeblikk kan utrette det skjenn eller formaninger aldri oppnår. For et barn er det ødeleggende ikke å bli rost en gang imellom”.

Inge Eidsvåg (2005: 274)

Litteraturliste

- Alvesson, M. & K. Skjöldberg (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andenæs, A. (2000): "Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultatene fra en kvalitativ undersøkelse". I Haavind, H. (red.): *Kjønn og fortolkende metode*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Andersen, S.S. (1997): *Casestudier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Apeland, A. (2005): "Parent Management Training – Oregonmodellen: Allianse og samarbeid". *Tidsskrift for norsk psykologforening* nr.42: 611-616.
- Arnesen, A. & T. Ogden (2006): "Skoleomfattende kartlegging av problematferd". *Spesialpedagogikk* nr. 2/2006: 18-29.
- Arnesen, A., M-A. Sørli & T. Ogden (2003): "Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen – et skoleomfattende tiltaksprogram". *Spesialpedagogikk* nr. 9/2003: 18-27
- Arnesen, A., T. Ogden & M-A. Sørli (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arfwedson, G. (1984): *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum Nordli.
- Atferdssenteret (2008): "PALS implementering". Oslo: Stensil.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman
- Barne- og familiedepartementet (1997): Q12/97 *Handlingsplan for barn og unge med alvorlige atferdsvansker*. Oslo.
- Bateson, G. (1972): *Steps to an ecology of mind*. New York: Chandler.
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Birkemo, A. (1999): *Opplæringskvalitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2005): *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjørnsrud, H. (2008): "Tilpasset opplæring og skoleutvikling". I Bjørnsrud, H. & S. Nilsen, (red.): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørnsrud, H., L. Monsen & T. Overland (2006): "Introduksjon". I Bjørnsrud, H., L. Monsen & T. Overland (red.): *Utdanning for utvikling av skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

-
- Blomberg, W. (2005): *Vade mecum. Liten kokebok for kildehenvisnings- og litteraturlisteskrivere*. Oslo: Universitetet.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiements by nature and design*. Cambrigde, Mass.: Harvard Univerity Press.
- Bråten, I. (2002): *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (red.) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Caplan, G. (1970): *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.
- Christensen, L.S. (2005): *Modellen*. Oslo: J.W. Cappelen
- Crone, D.A. & R.H. Horner (2003): *Building positive behavior support systems*. New York: Guilford Press.
- Dale, L.E. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1986): *Skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1994): *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1994): *Utdanning for et nytt århundre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1995): *Skoleutvikling. Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. & H.G. Rolff (1991): *Organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- de Shazer, S. (1994): *Words were originally magic*. New York: W.W. Norton.
- Dunst, C.J., C.M. Trivietto & A.G. Deal (1994): *Supporting and strengthening families*. Cambridge, Massachusetts: Brookline books.
- Dysthe, O. (1997): ”Læring i eit dialogperspektiv”. I Fuglestad, O.L. & S. Lillejord (red.) *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Egan, G. (2002): *The skilled helper*. California: Brooks/Cole Publishing Company
- Elliot, S. & F.M Gresham (2002): *Undervisning i sosiale ferdigheter - En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ertsvåg, S.K. & P. Roland (2007): ”Den vanskelege vidareføringa”. *Spesialpedagogikk* nr. 1/2007: 42-45.
- Fay, B. (1996): *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell
- Fullan M. (2001) *The New Meaning of Educational Change*. 3rd. Ed. New York: Teacher College Press.
- Fullan M. & Hargreaves, A. (1995): *Ha tillit til læreren*. Oslo: Bedre Skole/Norsk lærerlag.

-
- Fuglestad, O. L. (1993): *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjonar i skulen*. Oslo: Samlaget
- Fuglestad, O. L. (2006): "Leiing som kulturutvikling". I Møller, J. og O. L. Fuglestad (red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gall, M.D., J.P. Gall, & W.R. Borg (2003): Ch. 14: "Case Study Research". I *Educational Research. An introduction*. 7th ed. Pearson Education Limited 2003: 434-474. I SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk (2004) Kopisamling. Oslo: Universitetet.
- Garm, N. (2004): "Den vanskelige inkluderingen". I Petterson, T. & M.B. Postholm (red.) *Klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gausdal, B. (2002): "Læring i organisasjoner". I Nordhaug, O. (red.): *Strategisk personalledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (1996): "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen". I Holter H. & R. Kalleberg (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønnhaug, K. & O. Nordhaug (2002): "Kompetanse og strategiutvikling". I Nordhaug, O. (red.): *Strategisk personalledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. & P. Lauvås (1999): *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hargreaves, A. (2000): *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holter, H. & R. Kalleberg (red.) (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hundeide, K. (2001): *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Nesbru: Vett og Viten.
- Imsen, G. (2005): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006): *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannesen, E., E. Kokkervold & L. Vedeler (2001): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Johansen, J.B. (2006): Konfrontasjonen med elevene. I Johansen J.B. & D. Sommer (red.): *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet (KUF/BFD) (2000): *Rapport 2000. Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): F. 4088. *Strategi for kvalitetsutvikling i grunnskolen for perioden 01.01.2000-31.12.2003*.
- Klefbeck, J. & T. Ogden (2003): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Kleven, T.A. (2002): "Hvilken kontekst er resultatene gyldig i? -Spørsmål om ytre validitet". I *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kokkersvold, E. & H. Mjelve (2003): *Mellom oss*. Gyldendal norsk forlag.
- Kvale, S.(2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Utdanningsdirektoratet.
- Langslet, G. J. (2000): *LØFT. Løsningsfokuset tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Lassen, L.M. (2001): "Empowerment" som prinsipp og metode i spesialpedagogisk rådgivningsarbeid". I Befring, E. & R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Lassen, L.M. (2002): *Rådgivning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, M. & R. Klev (2002): *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S. (2008): "Skoleledelse, inkluderende praksis og tilpasset opplæring". I Bjørnsrud H. & S. Nilsen (red.): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lincoln, Y.S. & E.G. Guba (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage
- Maxwell, J. (1992): "Understanding and validity in qualitative research". *Harward educational review*, nr. 3/1992: 279-300. I SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk (2004) Kopisamling. Oslo: Universitetet.
- Miles, M.B. & A.M. Huberman (1994): *Qualitative data analysis*. 2nd. ed. Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Møller, J. (1992): *Aksjonsforskning blant skoleledere*. Rapport II fra prosjektet "Kvalitetssikring, vurdering av skoleledelse". Oslo: Universitetet, Senter for lærerutdanning og skoletjeneste
- Møller, J. (2006): "Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?" I Møller, J. & O.L. Fuglestad (red.) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nilsen, S. (2008): "Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold". I Bjørnsrud, H. & S. Nilsen (red.): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nonaka I. & Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.

-
- Nordahl, T. mfl. (2003): *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Veileder for skoleeiere og skoleledere. Oslo: Læringssenteret.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., T. Manger & A.Tveit (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Ø. Gravrok, H. Knudsmoen, T.M.B. Larsen, & K. Rørnes (red.)(2006): *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport fra forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nygren, P. (2004): *Handlingskompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2001): "Atferdsproblemer blant barn og unge". I Asmervik S., Ogden, T., Rygvold A.-L. (red.) *"Innføring i spesialpedagogikk"*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæring.
- Ottesen, E. & J. Møller(2006): "Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv". I Sivesind K, Langfeldt, G., Skedsmo, G. (red): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Patterson, G. (2002): "The early development of coercive family process". I: Reid, J.B., G. Patterson & J.J. Snyder (red.): *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington DC: American Psychological Association.
- Roald, K. (2006): "Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing?" I Sivesind K, G. Langfeldt, G. Skedsmo (red): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Roland, E. (1995): *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell Forlag.
- Samuelson, A.S.S. (2006): Lærende skoler – et svar på fremtidens utfordringer i skolen? I *Spesialpedagogikk* nr. 3/2006: 4-11
- Senge, P.M. (1991): *Den femte disiplin. Kunsten å skape lærende organisasjoner*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Schofield, J.W. (1990): "Increasing the Generalizability of Qualitative Research". I Eisner, E.W & A. Pershkin: *Qualitative Inquiry in Education. The continuing debate*. Teachers College, Columbia 1990: 201-232. I SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk (2004) Kopisamling. Oslo: Universitetet.
- Skirbekk, G. & N. Gilje (2000): *Filosofihistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.

-
- Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006): ”Forskning: hensikt, innhold og form”. I Fugleseth, K. & K. Skogen (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen forlag.
- Skogen, K. (2008): ”Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring”. I Bjørnsrud H. & S. Nilsen (red.): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skogen, K. & J.B. Holmberg (2002): *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & M.B. Standahl (2006): *Kunnskapsløft og kvalitetsheving på egen skole – et eksempel*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Skogen, K. & M-A. Sørli (1992): *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & S. Skaalvik (2007): ”Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst”. I *Spesialpedagogikk* nr. 2/2007: 52-71.
- Sollesnes, T. (2005): ”Relasjonelt perspektiv på problematferd”. *Spesialpedagogikk* nr. 3/2005: 4-12
- Spurkeland, J. (2005): *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stephens, P. (2006): ”Å utvikle og fremme barns prososiale atferd”. I Johansen, J.B. og D. Sommer (red.) *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stjernstrøm, E. (2006): ”Aksjonsforskning og aksjonslæring – skolelederens nye muligheter”. I Sivesind, K., G. Lanfeldt & G. Skjedsmo (red.): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Strauss, A. & J. Corbin (1998): *Basics of qualitative research. Grounded Theory. Procedures and techniques*. London: Sage.
- Stålsett, U. (2006): *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Rapport 12a/98. Oslo: NOVA
- Sørli, M-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis Forlag.

- Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, C.L. & L.B. Rudolph (2000): *Counseling Children*. USA: Wadsworth
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristinansand: Høyskoleforlaget
- Tobiassen, R. (2006): "Å lære lærere å lære – kompetanseutvikling gjennom en narrativ orientert aksjonslæring". I Bjørnsrud, H., L. Monsen, & T. Overland (red.): *Utdanning for utvikling av skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2004): *Læringsmiljø i skole og lærebedrift*. Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen (2005-08). Oslo
- Utdanningsforbundet (2005): *Trygg på jobben? – om vold og trakassering i skolen* (brosjyre). Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): "Har kompetanseberetningen et grunnlag", en grunnlagsrapport fra Kompetanseberetningen 2003.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005: Lærer elevene mer på lærende skoler?"
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wadel, C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek.
- Wadel, C.C. (1997): "Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur". I Fuglestad, O.L. & S. Lillejord (red.): *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wormnæs, O. (2004): "Om forståelse, tolkning og hermeneutikk". Hefte til forelesninger SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. Oslo: Universitetet.
- Yin R. K. (2003): *Case study research. Design and methods*. 3rd ed. London: Thousand Oaks & New Dehli: Sage Publications.



Hans Holmboes gate 22
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47/ 55 58 21 17
Fax: +47/ 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Sven Nilsen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo

Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 22.03.2005 Vår ref:200500421 SM /RH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING FRA PERSONVERNOMBUDET

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.02.2005. Meldingen gjelder prosjektet:

12388 *En studie av det skoleomfattende tiltaksprogrammet Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen - PALS - sett i et innovasjons- og kompetansebevingsperspektiv*

Behandlingsansvarlig *Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*

Daglig ansvarlig *Sven Nilsen*

Student *Wenche Hustadnes Hagen*

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud av Universitetet i Oslo, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet.

Personvernombudets vurdering

Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysningene er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31 og at behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlegget.

Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Ny melding

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Selv om det ikke skjer endringer i behandlingsopplegget, skal det gis ny melding tre år etter at forrige melding ble gitt dersom prosjektet fortsatt pågår.

Ny melding skal skje skriftlig til personvernombudet.

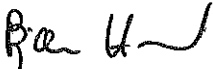
Offentlig register


Personvernombudet har lagt ut meldingen i et offentlig register, www.nsd.uib.no/personvern/register/

Ny kontakt

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2005, rette en henvendelse angående status for prosjektet.

Vennlig hilsen


Vigdis Kvalheim


Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55588334

Vedlegg: Prosjektbeskrivelse

Kopi: Wenche Hustadnes Hagen
Grindvollinna 26
2730 LUNNER

VEDLEGG 2

Wenche Hustadnes Hagen

(adresse)

Sted / dato

Tlf:

Mob:

Mailadresse: @hotmail.com

Til rektor ved.....skole.

Forespørsel til rektor om å delta i intervju.

Jeg er mastergradsstudent ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, og ønsker i forbindelse med masteroppgaven å gjøre en undersøkelse om pilotprosjektet PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen).

Jeg er opptatt av hva som skal til for at personalet i skolen kan lære sammen med kolleger gjennom skoleutviklingsarbeid, og av hvordan pp-tjenesten kan støtte skolene i slike prosesser. Mitt mål er at undersøkelsen kan bidra til videreutvikling av PALS.

Jeg er spesielt interessert i arbeidet med PALS-prosjektet på skolenivå, og vil gjerne intervjuere lærere og skoleledere ved skoler som deltar i pilotprosjektet. Jeg ønsker å finne ut hvilke elementer som har vært viktig for å bidra til kompetanseheving hos lærere og implementering av prosjektet på skolen. Jeg ønsker videre å belyse hvordan man på skolene oppfatter pp-tjenestens rolle i pilotprosjektet, og hva man tenker at pp-tjenesten kan bidra med i videreføringen av PALS-prosjektet.

For å finne ut av dette, ønsker jeg ved hver skole å intervju:

- Rektor, eller en skoleleder som har arbeidet mye med PALS.
- En lærer fra koordineringsteamet.
- To kontaktlærere.

Intervjuene vil bli foretatt på skolen, hvis den som intervjues ikke har andre ønsker. Intervjuet vil ta ca 1,5 time, og jeg vil ta lydopptak og notater underveis.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Du kan trekke deg på et hvilket som helst tidspunkt uten nærmere begrunnelse, og alle innsamlede data fra deg vil da bli slettet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å identifisere deltakerne i undersøkelsen i den ferdige masteroppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig og sensurert. Planlagt innlevering er 1. desember 2005. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Min veileder ved Universitetet er 1.amanuensis Sven Nilsen. Studien skjer i samråd med prosjektleder Anne Arnesen ved Senter for studier av problematferd og innovativ praksis.

Jeg anmoder med dette om at du eller en annen i skoleledelsen, sier dere villig til å delta i intervjuet. Dersom du sier deg villig til å delta, ber jeg deg underskrive vedlagte samtykkeerklæring og sende den til meg.

Jeg ber deg videre om å være behjelpelig med å forespørre lærere om å delta i undersøkelsen. Jeg foretrekker at lærere som har deltatt i hele prosjektperioden forespørres først, men lærere med erfaring fra forrige og inneværende skoleår kan også delta.

For at jeg skal kunne foreta intervju med lærerne, ber jeg deg formidle informasjon til to kontaktlærere og en lærer i skolens PALS-team (denne læreren kan også gjerne være kontaktlærer).

Lærerne vil bli bedt om å levere samtykkeerklæringen til rektor. Jeg håper at du kan være behjelpelig med dette, og med å returnere samtykkeerklæringene til meg i den frankerte svarkonvolutten som er vedlagt.

Intervjuene er planlagt gjennomført i perioden 4. – 28. april 2005. Dersom dere stiller dere positive til å delta i undersøkelsen, vil jeg etter å ha mottatt samtykkeerklæringene ta kontakt for å avtale tidspunkt for intervjuene.

Har du spørsmål om denne henvendelsen, kan du gjerne kontakte meg på tlf. (mobil), eller tlf. (privat) (kveld).

Med vennlig hilsen

Wenche Hustadnes Hagen

VEDLEGG 3

Wenche Hustadnes Hagen
(adresse)

Sted / dato

Tlf:

Mob:

Mailadresse: @hotmail.com

Forespørsel til lærere om å delta i intervju.

Jeg er mastergradsstudent ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, og ønsker i forbindelse med masteroppgaven å gjøre en undersøkelse om pilotprosjektet PALS (Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling i skolen).

Jeg er svært interessert i å høre om dine erfaringer fra skolens arbeid med PALS-prosjektet. For å få de opplysningene jeg trenger, er det nødvendig å intervjuere lærere og skoleledere ved skoler som deltar i pilotprosjektet. Jeg ønsker å finne ut hvilke elementer som har vært viktig for å bidra til kompetanseheving hos lærerne og implementering av prosjektet på skolen. Jeg ønsker videre å belyse hvilke erfaringer lærere har med pp-tjenestens rolle i pilotprosjektet, og hva man tenker at pp-tjenesten kan bidra med i videreføringen av PALS.

For å finne ut av dette, ønsker jeg ved hver skole å intervjuere:

- Rektor, eller en skoleleder som har arbeidet mye med PALS.
- To kontaktlærere, og en lærer fra koordineringsteamet.

Intervjuene vil bli foretatt på skolen i perioden 4. – 28. april 2005, hvis den som intervjues ikke har andre ønsker. Intervjuet vil ta ca 1,5 time, og jeg vil ta lydopptak og notater underveis.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Du kan trekke deg på et hvilket som helst tidspunkt uten nærmere begrunnelse, og alle innsamlede data fra deg vil da bli slettet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å identifisere deltakerne i undersøkelsen i den ferdige masteroppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig. Planlagt innlevering er desember 2005. Nødvendige tillatelser er innhentet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i forkant av undersøkelsen.

Min veileder ved Universitetet er 1.amanuensis Sven Nilsen. Studien skjer i samråd med prosjektleder Anne Arnesen ved Senter for studier av problematferd og innovativ praksis.

Jeg vil med dette spørre deg om å være med i undersøkelsen. Sier du deg villig til å delta i intervjuet, ber jeg deg signere vedlagte samtykkeerklæring og levere den til rektor, som vil videresende den til meg. Dersom du stiller deg positiv til å delta, vil jeg senere ta kontakt på telefon og avtale tidspunkt for intervjuet.

Ta gjerne kontakt på telefon eller e-post hvis du ønsker ytterligere informasjon.

Med hilsen

VEDLEGG 4

Wenche Hustadnes Hagen
(adresse)

Innhenting av informert samtykke

Jeg viser til vedlagte informasjonsskriv og forespørsel om å delta i intervjuundersøkelsen.

Jeg anmoder deg med dette om å delta, og ber deg svare på henvendelsen ved å fylle ut denne samtykkeerklæringen.

Jeg,(navn)

på.....skole, svarer ja til å delta i det nevnte intervjuet under de betingelsene som er nevnt i informasjonsskrivet.

Jeg treffes på tlf.....(arbeid), tlf.....(privat)

Funksjon:

Kontaktlærer / Lærer i PALS-teamet / rektor / skoleleder (stryk det som ikke passer).

Vennligst lever skjemaet til rektor som vil videresende det til meg.

Har du spørsmål kan du kontakte Wenche Hustadnes Hagen på tlf. (mobil),
eller (privat) (kveld).

Dato.....

Underskrift.....

VEDLEGG 5

Utkast til intervjuguide lærer

Tema:

Spørsmål:

Innledning:	Hensikten med intervjuet: Situasjonen og formålet med samtalen: Bruk av båndopptaker / notater: Fortrolighet og anonymitet: Viktig å få fram din opplevelse, både positive og negative erfaringer: Eventuelle spørsmål:
Bakgrunn:	Kan du kort fortelle om din: <ul style="list-style-type: none">- fartstid på denne skolen- arbeidsoppgaver på skolen- hvor lenge har du hatt klassen?- faglige bakgrunn- erfaring
Situasjonen før PALS: A) Skolekultur i forhold til problematferd.	<ul style="list-style-type: none">- Kan du kort beskrive hvordan du opplevde praksis på skolen i forhold til elever med problematferd – før PALS?- I hvor stor grad var problematferd den enkelte lærers problem?- Hvis du kunne forvente støtte i forhold til slike elever Hva kunne du forvente / fra hvem ?- Hvordan ble vanligvis problematferd forklart?- Hvordan taklet dere vanligvis problematferd?

<p>B) Egen hverdag i klasserommet:</p>	<p>Hvordan opplevde du hverdagen i klasserommet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klassemiljø, læringsmotivasjon <p>Egne utfordringer mht klasseledelse, problematferd, atferdsvansker:</p> <p>Egen opplevelse av mestring i forhold til klasseledelse/ problematferd:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva stjal tid fra undervisningen? - Hvordan løste du utfordringene? (mestringsstrategier) - Hvilke muligheter for tilrettelegging hadde du? <p>Hvilke erfaringer har du med veiledning fra ppt i forhold til dette - (før PALS) ?</p>

<p>Ved introduksjonen av PALS:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan fikk du høre om PALS? - Hadde dere etterspurt et slikt prosjekt fra skolens side? - Var det et uttalt behov og ønske om utviklingsarbeid og kompetanseheving i forhold til klasseledelse og problematferd? - Var kompetanseheving i forhold temaet allerede en del av skolens plan? - Husker du hva du tenkte umiddelbart da PALS ble presentert? <p>Hvilke forventninger fikk du?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva så du som positivt?
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke hindringer antok du at ville komme? - Hadde du tro på at prosjektet skulle la seg gjennomføre?
Skolekultur: Endringskompetanse: Motivasjon for endringsarbeid / Innovasjonstretthet (Skogen 2004 s. 90) Ekstern støtte:	<ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte og i hvilken grad opplever du en endringsvillig kultur ved din skole? - Hvordan opplever du at initiativ til endring blir verdsatt? - Hvem tar vanligvis initiativ til endrings- og utviklingsarbeid? - Hvilke barrierer / hindringer er mest framtreddende når det gjelder endringer ved din skole? - På hvilken måte og i hvilken grad opplever du at det finnes en endringskompetanse ved din skole? - Opplever du at skolen har en "bestillerkompetanse" slik at man skaffer seg ekstern støtte hvis man trenger det til utviklingsarbeid og / eller kompetanseheving? - Kan du nevne eksempler på det? (nevnes ppt?)
Ekstern støtte forts. PALS; opplæringen:	<p>I PALS-prosjektet har skolen fått ekstern støtte fra Atferdssenteret, både i forhold til opplæring og oppfølging i personalmøter.</p> <p>-Er det noe av dette du vil trekke fram som spesielt verdifullt og nyttig i forhold til egen praksis og læring (kompetanseheving)?</p>
Innovasjonsbegrepet og problembasert læring:	Informasjon: En innovasjon er en planlagt endring for å forbedre praksis. Hjørnesteiner: Erfaringer, refleksjoner, diskusjoner og teori
Gjennomføringsfasen: Arbeid med PALS-prosjektet: Mitt mål å få fram det som særpreger denne	<p>Hvordan har dere arbeidet i personalet for å gjennomføre prosjektet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arenaer for diskusjon / refleksjon (samarbeidsrutiner).

<p>skolen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du at det er åpenhet for kritiske spørsmål og diskusjoner på denne skolen? - Kan du fortelle litt om hva slike diskusjoner dreide / dreier seg om i forhold til PALS-prosjektet? - Hvordan kom dere fram til enighet og felles forpliktelse? - Har PALS ført til ny diskusjon om skolens visjon og verdigrunnlag? Kan du evt fortelle litt om dette?
<p>Implementeringsgrad og status:</p>	<p>Oppfølging: Hvordan er ditt inntrykk av oppfølgingen av prosjektet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Følges PALS fortsatt opp som avtalt? - Hvordan opplever du at eierforholdet er i dag? <p><i>(Oppslutning, støtte og aktiv deltakelse fra ledelsen, foresatte, støtteapparat, sette av tilstrekkelig tid og ressurser.)</i></p>
<p>Tema:</p> <p>Roller i innovasjonen / aktørenes bidrag til kompetanseutvikling :</p>	<p>Jeg ønsker å høre om hvilken erfaring du har med deltakernes roller, og din opplevelse av hvordan de forskjellige aktørene har bidratt i innovasjonen, og til din læring og refleksjon.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atferdssenteret (ekstern konsulent)

	<ul style="list-style-type: none"> - Skoleledelsen - (PALS-teamet / atferdsstøtteteamet) - Kolleger du jobber tett sammen med (kollegveiledning?) - Andre personer som har vært viktige for din refleksjon og læring i PALS-prosjektet? (nevnes ppt og foreldre?)
Metodiske verktøy som er særegne for PALS: Belønnings og registreringssystemet: Håndboka:	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan er din motivasjon for å bruke PALS-verktøyene ? - Kan du fortelle litt om hvordan du bruker det i egen klasse / praksis? - Hvordan opplever du nytteverdien? (SWIS og ”bra-kort”, annen type oppmuntring?) - Hvordan brukes håndboka i samarbeidet med kolleger? - Nytteverdi av håndboka? - Hva betyr den lokale tilpassingen? - Bevissthet rundt ”Tiltakspyramiden” og 5:1? - Har dere hentet inn annen teori enn håndboka som grunnlag for felles refleksjon (utdypes, hvis ja) ?
Utfordringer og motstand:	<ul style="list-style-type: none"> - Hva har du opplevd som de største utfordringene? - Hvis du har merket motstand mot PALS, fortell:

<p>Egen kompetanseheving:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du at forholdene har blitt tilrettelagt for at teori og erfaring i PALS har blitt diskutert med kolleger? - Hva har vært særlig viktig innhold for deg i disse diskusjonene? - Hvilke arenaer for refleksjon og erfaringsutveksling har vært viktige for din utvikling? <p>Læring:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du vil trekke fram som spesielt viktig for din læring, og som har ført til at du bevisst handler annerledes i klassen? - Og i forhold til elever med problematferd? - Opplever du økt mestring / handlingskompetanse i situasjoner der du tidligere var usikker? Kan du nevne eksempler?
<p>Nå situasjonen Vesentlige endringer:</p> <p>A) Skolekultur i forhold til problematferd.</p>	<p>Hva opplever du som de vesentligste endringene etter PALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I forhold til elever med problematferd - de vanskeligste elevene? - I hvor stor grad er problematferd den enkelte lærers problem? - I opplevelsen av støtte i forhold til elever: - Når du tenker på problematferd nå, har det skjedd forandring i hvordan du forklarer problemet? - Hvordan opplever du at ferdighetene i å takle problematferd har endret seg? - Opplever du at endringene preger miljøet på skolen? Hvordan? - Har PALS påvirket forholdene (samarbeidet) mellom kolleger? Hvordan?
<p>B) Egen hverdag i klasserommet:</p>	<p>Din opplevelse av hverdagen i klasserommet nå; hva opplever du som vesentlige endringer etter PALS?</p> <p>(Egen opplevelse av mestring i klasseledelse/ problematferd: Beskrives ny mestringsstrategi / handlingsalternativer / tilrettelegging?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilken betydning tenker du at PALS har for endringene?

PP-tjenestens rolle i PALS-prosjektet ved din skole:	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke forventninger hadde du? - Hva er din erfaring med PP-tjenestens deltakelse i PALS? (Samarbeid om enkeltelever / klassen / annet?) - Hva tenker du at ppt kan bidra med i videreføringen av PALS (Forventninger til PPT i videreføringen? Nevnes systemarbeid?) - Hva er det viktigst for deg at ppt prioriterer? - Er det noe annet du vil fortelle ppt's rolle i PALS?
Videreføring av PALS: Dette punktet har kanskje dårlig relevans til problemstillingen, men kan indirekte speile betydningen PALS har hatt for den enkelte?	<ul style="list-style-type: none"> - Hva vil etter din oppfatning være avgjørende for at PALS blir videreført på din skole? - Hvordan vurderer du sannsynligheten for at videreføringen skal lykkes? - Hvilke hindringer ser du? - Hvor motivert er du selv for å fortsette? - Hvor motivert opplever du at kollegiet er for å videreføre og videreutvikle PALS? - Ser du for deg at "verktøyene" i PALS fortsatt er i bruk om 3 år?
Refleksjon: (Mål å få fram bevissthetsnivået i forhold til egen kompetanseheving, innovasjonsarbeid og	Når du tenker tilbake på erfaringene fra PALS-prosjektet: <ul style="list-style-type: none"> - På hvilke måter mener du at dette skoleutviklingsprosjektet har bidratt til kompetanseheving for deg (oppsummering/ viktigst)? - Hva tenker du at skal til for å skape kompetanseheving gjennom skoleutviklingsarbeid på egen arbeidsplass? - Hva mener du er viktig for at slikt utviklingsarbeid kan føre til læring og kvalitetsutvikling for skolen som helhet /organisasjon?
Brukerfokus: Bevissthet om økt kvalitet for brukerne gjennom komp. heving.	<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at PALS har ført til en endret skolesituasjon og læringsmiljø for elevene? - Kan du beskrive eventuelle positive / negative sider?
Annet:	<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at det er viktige sider ved PALS vi ikke har vært inne på?
Intervjuet:	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har du opplevd dette intervjuet? - Er det noe du ønsker å si eller spørre om? - Kan jeg få ringe deg hvis det er noe jeg trenger å oppklare? - TAKK for at du tok deg tid og lykke til videre med arbeidet!

VEDLEGG 6

Utkast til intervjuguide rektor / skoleleder:

Tema:**Spørsmål:**

Innledning:	Hensikten med intervjuet: Situasjonen og formålet med samtalen: Bruk av båndopptaker / notater: Fortrolighet og anonymitet: Viktig å få fram din opplevelse, både positive og negative erfaringer: Eventuelle spørsmål:
Bakgrunn:	Kan du kort fortelle om din: <ul style="list-style-type: none">- faglige bakgrunn- erfaring- fartstid på denne skolen- arbeidsoppgaver på skolen- hvor lenge har du vært rektor / skoleleder her?
Situasjonen før PALS: A) Skolekultur i forhold til problematferd.	<ul style="list-style-type: none">- Kan du kort beskrive hvordan du opplevde praksis på skolen i forhold til elever med problematferd – før PALS?- I hvor stor grad var problematferd den enkelte lærers problem?- Hvis lærer kunne forvente støtte i forhold til slike elever:- Hva kunne lærer forvente?- Fra hvem kunne lærer forvente støtte?- Hvor kunne du som skoleleder hente støtte?- Hvordan ble vanligvis problematferd forklart?- Opplevde du at kollegiet hadde kompetansen/ ferdighetene som skulle til for å takle problematferd?
B) Opplevelse av hverdagen i klassene:	Hvordan opplevde du hverdagen på skolen i forhold til: <ul style="list-style-type: none">- Klassemiljø, læringsmotivasjon- utfordringer mht problematferd, atferdsvansker Opplevelse av lærernes mestring i forhold til klasseledelse/ problematferd: <ul style="list-style-type: none">- Var det spesielle problemer i enkelte klasser knyttet til klasse-

	<p>ledelse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan forholdt du deg til det som skoleleder? - Hva slags mestringsstrategier var vanlige? - Hvilke muligheter for tilrettelegging hadde du? <p>Hvilke erfaringer har du med veiledning fra ppt og eventuelle andre støttespillere i systemet i forhold til dette - før PALS ?</p>

Ved introduksjonen av PALS:	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan fikk du høre om PALS? - Hadde dere etterspurt et slikt prosjekt fra skolens side? - Var det et uttalt behov og ønske om utviklingsarbeid og kompetanseheving i forhold til klasseledelse og problematferd? - Var kompetanseheving i forhold temaet allerede en del av skolens plan? - Husker du hva du tenkte umiddelbart da PALS ble presentert? - Hva så du som positivt? - Hvilke hindringer antok du at ville komme? - Hadde du tro på at prosjektet skulle la seg gjennomføre? - Hvilke forventninger fikk du?
Skolekultur: Endringskompetanse: Motivasjon for endringsarbeid / Innovasjonstretthet (Skogen 2004 s. 90) Ekstern støtte:	<ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte og i hvilken grad opplever du en endringsvillig kultur ved din skole? - Opplever du at initiativ til endring fra personalet blir verdsatt? - Hvem tar vanligvis initiativ til endrings- og utviklingsarbeid? - Hvilke barrierer / hindringer er mest framtreddende når det gjelder endringer ved din skole? - På hvilken måte og i hvilken grad opplever du at det finnes en endringskompetanse ved din skole? - Opplever du at skolen har en "bestillerkompetanse" slik at man skaffer seg ekstern støtte hvis man trenger det til utviklingsarbeid og / eller kompetanseheving? - Kan du nevne eksempler på det? (nevnes ppt?)
PALS; opplæringen:	<p>I PALS-prosjektet har skolen fått ekstern støtte fra Atferdssenteret, både i forhold til opplæring og oppfølging i personalmøter.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det noe av dette du vil trekke fram som spesielt verdifullt og nyttig i forhold til din rolle som skoleleder? - og egen praksis i forhold til: <ul style="list-style-type: none"> - Elever? - Lærere? - Foreldre? - SFO? - Øvrig personale? - og i forhold til egen kompetanseheving om temaet?
Innovasjonsbegrepet og problembasert læring:	Informasjon: <i>En innovasjon er en planlagt endring for å forbedre praksis. Hjørnesteiner: Erfaringer, refleksjoner, diskusjoner og teori</i>
Arbeid med PALS-prosjektet:	<p>Hvordan har dere arbeidet i personalet for å gjennomføre prosjektet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samarbeidsrutiner. (Når og hvor ofte er PALS på dagsorden?)

	<ul style="list-style-type: none"> - Diskusjon og refleksjon over praksis og teori: Arenaer for det. - I hvor stor grad har du vært bevisst på å tilrettelegge for dette? - I hvor stor grad opplever du at det er åpenhet for kritiske spørsmål og diskusjoner på denne skolen? - Kan du fortelle litt om hva slike diskusjoner dreide / dreier seg om i forhold til PALS-prosjektet? - Hvordan kom dere fram til enighet og felles forpliktelse? - Hvordan opplever du at eierforholdet er til PALS i dag? - Har PALS ført til ny diskusjon om skolens visjon og verdigrunnlag? Kan du evt fortelle litt om dette? - Hvilket / hvilke skoleforbedrende mål har dere prioritert, og har du / dere opplevd arbeidet med det som nyttig?
Roller i innovasjonen / aktørenes bidrag til kompetanseutvikling :	<p>Jeg ønsker å høre om hvilken erfaring du har med deltakernes roller, og din opplevelse av hvordan de forskjellige aktørene har bidratt i innovasjonen, og til læring og refleksjon i personalet.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atferdssenteret (ekstern konsulent) - Skoleledelsen - PALS-teamet - Lærerteamene - Har dere/ er PALS tema i kollegaveiledningsgrupper på skolen? - Andre samarbeidsfora for refleksjon og læring? - Foreldrenes rolle - SFO - Andre støttespillere, som PMTO (PPT kommer vi tilbake til)
"Verktøy i PALS" Belønnings og registreringssystemet: Håndboka:	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan stiller du deg til å bruke dette? - I hvor stor grad bruker du og lærerne det i egen klasse / praksis? - Hvordan opplever du nytteverdien? (SWIS og "bra-kort", annen type oppmuntring") - Hvordan brukes håndboka i samarbeidet mellom kolleger? - Bevissthet rundt "Tiltakspyramiden" og 5:1? - Har dere hentet inn annen teori som grunnlag for felles refleksjon? Etterspør lærerne mer teori? - Nytteverdi av håndboka? - Hva har arbeidet med den lokale tilpassingen betydd?
Implementeringsstatus:	<p>Oppfølging: Hvordan er ditt inntrykk : Følges prosjektet opp som avtalt?</p> <p>Hvordan opplever du innhold og status i forhold til de ulike nivåene i tiltakspyramiden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universelle og skoleomfattende forebyggende tiltak. - Forebyggende tiltak for elever i risikozonen - Sosial ferdighetstrening for hvert av de tre nivåene - Individuelle tiltak for elever med alvorlig problematferd - Samarbeid med foreldre, PPT og PMTO-terapeut for disse. -

Utfordringer / motstand Tema	Fortell om evt. motstand Hva har vært de største utfordringene ? Spørsmål:
Kompetanseheving:	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du at forholdene er tilrettelagt for at teori og erfaring i PALS blir diskutert i kollegiet? - Hva har vært særlig viktig innhold for deg i disse diskusjonene? - Hvilke arenaer for refleksjon og erfaringsutveksling mener du har vært viktige for lærernes og din egen utvikling? <p>Læring:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det noe du vil trekke fram som spesielt viktig for din læring, og som har ført til at du bevisst handler annerledes? - Som skoleleder? - Og i forhold til elever med problematferd? - Opplever du økt mestring / handlingskompetanse i situasjoner der du tidligere var usikker? Kan du nevne eksempler?
Nå situasjonen Vesentlige endringer: A) Skolekultur i forhold til problematferd.	<p>Hva opplever du som de vesentligste endringene etter PALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - I forhold til elever med problematferd - de vanskeligste elevene? - I hvor stor grad er problematferd den enkelte lærers problem nå? - Hvis lærerne kan forvente støtte i forhold til slike elever: - Hva kan de nå forvente? - Fra hvem kan de forvente støtte? - Hvor kan du som skoleleder hente støtte? - Hvordan blir vanligvis problematferd forklart? - Hvordan opplever du kollegiets kompetanse/ ferdigheter som skal til for å takle problematferden på skolen? - Opplever du at endringene preger miljøet på skolen? Hvordan? - Har PALS påvirket samarbeidet mellom kolleger? Hvordan?
B) Opplevelse av hverdagen i klassene:	<p>Hvordan opplever du hverdagen på skolen nå:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klassenmiljø, læringsmotivasjon. Har noe endret seg? - Utfordringer mht problematferd, atferdsvansker <p>Opplevelse av lærernes mestring i forhold til klasseledelse/ problematferd:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva slags mestringsstrategier er vanlige? - Har lærerne tatt i bruk nye handlingsalternativer? - Hvilke muligheter for tilrettelegging har du nå? - Hvilken betydning tenker du at PALS har hatt for endringene?
PP-tjenestens rolle i PALS-prosjektet ved din skole:	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke forventninger hadde du? - Hva er din erfaring med PP-tjenestens deltakelse i prosjektet? - Hvordan har PPT samarbeidet med skolen om enkeltelever? - Hvilke andre erfaringer har du med samarbeid med PPT i PALS? - Hva tenker du at PPT kan bidra med i videreføringen av PALS? - Hva er det viktigst for deg at PPT prioriterer ? - Hvordan ser du på PPT's rolle som samarbeidspartner i org.utv.? - Er det noe annet du vil fortelle PPT's rolle i PALS?

Videreføring av PALS:	<ul style="list-style-type: none"> - Hva vil etter din oppfatning være avgjørende for at PALS blir videreført på din skole? - Hvordan vurderer du sannsynligheten for at videreføringen skal lykkes? - Hvilke hindringer ser du? - Hvor motivert er du selv for å fortsette? - Hvor motivert opplever du at kollegiet er for å videreføre og videreutvikle PALS? - Ser du for deg at "verktøyene" i PALS fortsatt er i bruk om 3 år?
Refleksjon:	<p>Når du tenker tilbake på erfaringene fra PALS-prosjektet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mener du at PALS ført til kompetanseheving ? - På hvilke måter mener du at dette skoleutviklingsprosjektet har bidratt til kompetanseheving for deg som skoleleder? - Hva tenker du er avgjørende for å skape kompetanseheving gjennom skoleutviklingsarbeid på egen arbeidsplass? - Hva mener du er viktig for at slikt utviklingsarbeid kan føre til læring og kvalitetsutvikling for skolen som helhet /organisasjon?
Brukerfokus:	<ul style="list-style-type: none"> - Tror du at PALS har ført til en endret skolesituasjon og læringsmiljø for elevene? - Kan du beskrive eventuelle positive / negative sider?
Annet:	<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at det er viktige sider ved PALS vi ikke har vært inne på?
Intervjuet:	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan har du opplevd dette intervjuet? - Er det noe du ønsker å si eller spørre om? - Kan jeg få ringe deg hvis det er noe jeg trenger å oppklare? - TAKK for at du tok deg tid, og lykke til videre med arbeidet!

VEDLEGG 7

KODELISTE, første koding:

1.	BAKGRUNN	B	(rød farge)
1.1	Bakgrunn, skolens kontekst	B.s	
1.2	Bakgrunn, informant	B.i	
2.	FØRSITUASJON SKOLEKULTUR	SK	(blå farge)
2.1	Skolekultur praksis problematferd	SKppa	
2.2	Forklaring problematferd	SKfpa	
2.3	Løsninger / mestringsstrategier	SKlm	
2.4	Skolekultur åpenhet	SKå	
2.5	Skolekultur endringskompetanse	Ske	
3.	PRAKSIS FØR, INFORMANT	PF	(turkis farge)
3.1	Praksis før, egen klasseledelse	PFe	
3.2	Praksis før, utfordringer problematferd	PFupa	
3.3	Praksis før, mestringsstrategier	PFms	
3.4	Praksis før, opplevd støtte	PFos	
4.	INNOVASJONEN PALS	I	(oransje farge)
4.1	Innovasjon; følt behov, motivasjon, forventning	Ifb, Im, If	
4.2	Innovasjon, barrierer	Ib	
4.3	Innovasjon, konsensus/forpliktelse	Ikf	
4.4	Innovasjon, læringsarenaer	Ila	
4.5	Innovasjon, handlingsbeskrivelser	Ihb	
4.6	Innovasjon, handlingsrefleksjon	Ihr	
4.7	Innovasjon, verktøy	Iv	
4.8	Innovasjon, roller	Ir	
4.9	Innovasjon, fidelity / status	Ifs	
4.10	Innovasjon, videreføring	Ivf	
5.	OPPLEVELSE AV ENDRING (Nå-situasjon)	OE	(rosa farge)
5.1	Opplevelse av endring, egen	OEe	
5.2	Opplevelse av endring, skolen	OEs	
5.3	Opplevelse av endring, beskrivelse av barna	OEbb	
6.	KOMPETANSEHEVING	K	(grønn farge)
6.1	Kompetanseheving, egen	Ke	
6.2	Kompetanseheving, organisasjonsnivå	Ko	
6.3	Kompetanseheving, bevissthetsnivå	Kb	
7.	PPT	PPT	(brun farge)
7.1	PPT, forventning	PPTf	
7.2	PPT, erfaring	PPTe	
7.3	PPT, videreføring	PPTv	

ANNET: (aktuelt sitat; uthevet med gult og "sitat" i margen)
(kursiv; memos og refleksjoner underveis)